



Universidad de la República

Facultad de Psicología

Género e identidad profesional docente:

Narrativas acerca de ser Maestra en Primera Infancia

Tesis para optar al título de Magíster en Psicología y Educación

Autora: Lic. Psic. Natalie Gramoso Vaz

Directora de Tesis: Dra. Mabela Ruiz Barbot

Directora Académica: Dra. Esther Angeriz

Montevideo, Uruguay

Agosto 2025

Resumen

A través de la presente investigación, me propongo comprender cómo las relaciones de género, en tanto relaciones de poder, impactan sobre las representaciones identitarias profesionales de las maestras de primera infancia. En una tarea altamente feminizada y considerando los múltiples cambios que atraviesa el nivel como parte de su proceso de fortalecimiento y consolidación dentro del sistema educativo, resulta fundamental dar lugar a las experiencias docentes, para así comprender cómo se configuran sus identidades profesionales.

El estudio y comprensión de la feminización de la tarea docente se ha entendido como consecuencia de la división sexual del trabajo en los procesos de conformación de la vida moderna, echando luz sobre los mecanismos por los cuales se ha encomendado a las mujeres, las tareas de enseñanza y cuidados de los/as niños/as pequeños/as, tanto dentro del hogar como por fuera. Estos modelos, producidos en los orígenes del magisterio, reproducen modos de actuar, normas y valores que, si bien han sufrido modificaciones, aún marcan las representaciones sociales de lo que se entiende por ser maestra.

Desde un marco epistemológico feminista y a través de un diseño de investigación cualitativo, basado en narrativas biográficas, co-construí los relatos de ocho maestras que desde sus propias vivencias, cuentan cómo perciben el ser mujer en el ejercicio de su profesión. Las narrativas muestran que la identidad profesional en este nivel está atravesada por imaginarios de género que modelan trayectorias, elecciones y prácticas. Las representaciones de “ser mujer” y “ser maestra” se entrelazan en una trama compleja, signada por mandatos tradicionales, tensiones y resignificaciones.

El estudio pretende generar insumos que permitan continuar reflexionando en torno al desarrollo profesional de la tarea, aportando a la deconstrucción de aquellas prácticas patriarcales que limitan, excluyen y oprimen a las mujeres dentro del sistema.

Palabras clave: Identidad Profesional Docente - Primera Infancia - Género

Abstract

Through this research, I seek to understand how gender relations, as relations of power, impact the professional identity representations of early childhood teachers. In a profession which is highly feminized and considering this to be an educational level in which various changes are taking place as part of a process of strengthening and consolidation within the educational system, it is essential to give space to teacher experiences in order to understand how their professional identities are shaped.

The study and understanding of the feminization of the teaching profession has been understood as a consequence of the sexual division of labor in the structure of modern life, shedding light on the mechanisms through which women have been tasked with jobs such as teaching and childcare both inside and outside the home. These models, produced in teaching's origins, reproduce ways of action, norms and values which, despite having undergone changes, still mark the social representations of what it means to be a teacher.

From a feminist epistemology framework and using a qualitative investigation design based on biographic narratives, I have co-constructed the narratives of eight female teachers who, through their own lived experiences, describe how they perceive being a woman while exercising their profession. These narratives show that professional identities at this level are laden with gendered imaginaries which influence career paths, decisions and practices. The representations of "being a woman" and "being a teacher" are woven together in a complex web, marked by traditional mandates, tensions and resignifications.

This study seeks to create insights which will allow for a continued reflection regarding professional development in this role and to contribute to the deconstruction of patriarchal practices which limit, exclude and oppress women within the system.

Key Words: Professional Teacher Identity - Early Childhood - Gender

Índice

Resumen.....	1
Abstract.....	2
Índice.....	3
Agradecimientos.....	5
Algunas notas para los/as lectores/as.....	6
Capítulo 1 - Contextualización.....	7
1.1 Justificación y relevancia de la investigación.....	7
1.2 Antecedentes.....	10
1.2.1 A nivel internacional.....	10
1.2.2 A nivel regional.....	11
1.2.3 A nivel nacional.....	12
1.3 Formulación del problema.....	15
1.4 Objetivos.....	16
Capítulo 2. Fundamentación teórica.....	17
2.1 Acerca de las representaciones identitarias.....	17
2.2 La identidad profesional docente en clave narrativa.....	19
2.3 El género como categoría analítica.....	21
2.4 La construcción histórica de la feminidad.....	23
2.5 Entre la casa y la escuela: maternidad, domesticidad y magisterio.....	24
2.6 Género e identidad profesional docente.....	27
2.7 La primera infancia en el sistema educativo: genealogía de una práctica feminizada...	
30	
2.8 La educación de la primera infancia: sentidos en disputa.....	32
2.9 Las maestras de primera infancia hoy: en búsqueda de la legitimidad de su trabajo	35
2.2 Síntesis de los fundamentos teóricos y enfoque del estudio.....	37
3. Estrategia metodológica.....	39
3.1 Enfoque metodológico.....	39
3.2 Experiencias de mujeres.....	40
3.3 Mi lugar como investigadora.....	42
3.4 Caracterización de las participantes.....	43
3.5 Acerca de la co-construcción y análisis de la información.....	45
3.5.1 Primera instancia de entrevista:.....	46
3.5.2 Segunda instancia de entrevista:.....	46
3.6 Sobre los tiempos y los contextos.....	47
3.7 El análisis de los datos.....	47
3.7.1 Cuadro matriz de análisis.....	49
3.8 Consideraciones éticas.....	50
Capítulo 4: Análisis y discusión de las narrativas.....	52
4.1 Elección de la carrera y trayectorias personales.....	53
4.1.1 Los caminos hacia la elección.....	53
4.1.2 Formarse para la primera infancia: Recorridos entre MPI y MEP.....	57
4.1.3 Vocación sí, vocación no.....	59

4.1.4 Resignificando las elecciones.....	62
4. 2 Representaciones de las identidades de las maestras.....	65
4.2.1 La figura de la maestra como modelo.....	65
4.2.2 Las fronteras entre lo público y lo privado.....	67
4.2.3 Los estereotipos que recaen sobre la maestra de primera infancia.....	70
4.2.4 La dicotomía: Cuidados y Educación.....	73
4.2.5 El desgaste físico y emocional.....	74
4.2.6 La maestra: segunda mamá.....	78
4.3 - Descalificación de la tarea docente en primera infancia.....	81
4.3.1 Una tarea fácil y poco calificada.....	81
4.3.2 La doble descalificación: por ser maestra y por ser mujer.....	83
4.3.3 A menor nivel, mayor descalificación.....	85
4.3.4 Las desigualdades en las condiciones de trabajo.....	86
4.4 Implicancias del ser mujer.....	87
4.4.1 Definirse mujeres.....	87
4.4.2 Tensión entre mandatos sociales y posicionamientos personales.....	90
4.4.3 Avances y persistencias en los roles de género.....	92
4.5 Diferencias de género en el ejercicio de la docencia en la primera infancia.....	95
4.5.1 Presencias que se destacan.....	95
4.5.2 ¿Varones que cuidan?.....	99
4.5.3 Trayectorias desiguales.....	102
4.6 Sentidos atribuidos al ser “buena maestra” en primera infancia.....	105
4.6.1 Ser profesionales de la educación.....	105
4.6.2 Desmarcarse de los estereotipos.....	107
4.6.3 El sentido político de ser “buena maestra”.....	110
4.7 Significados y experiencias del ser mujer y maestra.....	113
4.7.1 Entre exigencias y desigualdades.....	113
4.7.2 Maternidad: entre el deseo, los mandatos y las exigencias.....	116
4.7.3 Entre la búsqueda de nuevos sentidos.....	120
5. Consideraciones finales.....	125
5.1 Acerca de mi implicación.....	125
5.2 Algunas notas del trabajo de campo.....	127
5.3 Síntesis interpretativa.....	130
Referencias bibliográficas.....	135
Anexos.....	144
Anexo 1 - Hoja de información.....	144
Anexo 2 - Consentimiento informado.....	145
Anexo 3 - Pauta de entrevista.....	146
Primer encuentro.....	146
Segundo encuentro.....	147
Anexo 4 - Contrato docente de 1923.....	148

Agradecimientos

A todas las maestras que con generosidad han compartido sus relatos, experiencias y saberes, haciendo posible esta investigación.

A Mabela, por su acompañamiento respetuoso, porque con cada devolución abrió nuevas interrogantes y porque supo sostenerme desde la empatía y calidez.

A Esther y demás docentes de Facultad, por su compromiso con la formación, por su disponibilidad y por guiar momentos clave de este recorrido.

A mi familia, por estar presentes siempre, motivándome y sosteniendo cada paso.

A mis amigas/os, por ser refugio y compañía constante.

A mis compañeros/as de cohorte, por hacer de este proceso un camino menos solitario.

A la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), por el apoyo para el desarrollo de esta tesis, a través de la Beca de Posgrados Nacionales.

A la Udelar, y especialmente a la Facultad de Psicología, por ofrecerme desde 2011 la posibilidad de formarme.

Algunas notas para los/as lectores/as

Para facilitar la lectura y brindar algunas pautas que ayuden a la interpretación, en este apartado explicitaré ciertas decisiones formales y de estilo que he utilizado a lo largo de la tesis.

En primer lugar, he optado por escribir en primera persona del singular. Esta decisión no responde únicamente a un recurso narrativo, sino que está en consonancia con el posicionamiento epistemológico desde el cual he planteado la investigación. Reconociendo el carácter situado del conocimiento, mi voz, al igual que la de las maestras entrevistadas, forma parte del entramado de sentidos que componen este trabajo.

En segundo lugar, he optado por el uso de formas como “maestras/os” o “niños/as”, como una manera de dar cuenta de la dimensión de género en el lenguaje. Si bien soy consciente de los límites que esta forma presenta, en tanto mantiene una lógica binaria, considero relevante visibilizar la presencia de varones y mujeres, en un contexto donde las expectativas y experiencias vinculadas a la tarea de enseñanza y a los cuidados difieren según el género¹. Asimismo, en los casos donde empleo el femenino genérico, como ocurre con el término “maestras”, responde a la feminización histórica del grupo al que se alude y a la intención de recuperar las experiencias de las mujeres en el ámbito educativo.

Por último, en el desarrollo de la tesis se utilizan algunas siglas de manera recurrente. Me refiero con MPI a las *Maestras de Primera Infancia*, con MEP a las *Maestras en Educación Primaria*, y con IINN a los *Institutos Normales de Montevideo*. Estas abreviaciones, comúnmente utilizadas también por el colectivo docente, colaboran a la fluidez de la lectura.

¹ Es importante señalar que, si bien reconozco la dimensión política y simbólica del uso de formas como la “e” o la “x” para nombrar identidades por fuera del binarismo de género, he optado por no emplearlas de forma sistemática en esta tesis, respondiendo a criterios de legibilidad en el marco de una escritura que se sitúa en el ámbito académico. Entiendo que, sin embargo, desde nuestros lugares, debemos continuar problematizando y tensionando las normas del lenguaje para avanzar hacia modos más inclusivos.

Capítulo 1 - Contextualización

1.1 Justificación y relevancia de la investigación

La feminización de la profesión docente en los primeros niveles del sistema educativo es un hecho. Ya desde los 90', algunos/as autores/as (Yannoulas, 1996; Apple, 1997; San Román, 2000) han producido conocimiento que nos permite comprender la feminización del magisterio, como una transformación enmarcada dentro de los procesos de construcción de la vida moderna y como consecuencia de la división sexual del trabajo, echando luz sobre los mecanismos por los cuales se ha encomendado a las mujeres las tareas de enseñanza y cuidados de los/as niños/as pequeños/as, tanto dentro del hogar como por fuera.

Estos modelos, producidos en los orígenes del magisterio, reproducen modos de actuar, normas y valores que, si bien han ido sufriendo modificaciones, aún marcan las representaciones sociales de lo que se entiende por ser maestra (Morgade, 2010). En el caso de educación de la Primera Infancia esto es aún más visible, mostrando la mayor tasa de feminización de la docencia de todo el sistema educativo, con un 99,2% (MEC, 2018). La imagen de la maestra como segunda mamá está aún impregnada en los imaginarios colectivos.

En las últimas décadas, la Educación en Primera Infancia se ha ido consolidando como parte constitutiva del Sistema Educativo en nuestro país y región. Se ha cuestionado su tradicional carácter preparatorio, en donde los aprendizajes estaban orientados al futuro ingreso a la escuela primaria, para pasar a ser comprendida progresivamente como espacio de aprendizajes específicos y fundamentales en el desarrollo de niños y niñas. Tanto los diseños curriculares, como la formación docente, han tenido un rol fundamental en dicho proceso, marcando las pautas, objetivos y funciones para esta etapa (Brailovsky, 2023).

Cuando se revisa a nivel regional las denominaciones que se han empleado para identificar la educación orientada a esta etapa vital, se recogen nombres como: estimulación precoz, educación maternal, educación preescolar o pre-primaria, educación infantil, parvulario (Peralta, 2002) y la más actual, empleada en el presente trabajo: educación de la primera infancia.

La Ley N° 18.437, promulgada en el año 2008, denomina a la Educación de la Primera Infancia como aquella que comprende a niños y niñas de entre 0 a 3 años y la Educación Inicial, como la encargada de la etapa vital entre 3 y 5 años. Sin embargo, organismos internacionales como UNESCO, UNICEF o la OMS utilizan criterios de clasificación que unifican los primeros años de vida, resaltando características comunes y destacando la

importancia de la etapa de 0 a 6, y extendiendo la definición de Primera Infancia a la franja etaria de entre 0 y 8 años.

Desde los diseños curriculares, si bien en el año 2016 se desarrolló un Marco Curricular para la educación de niños de 0 a 6, potenciando la mirada hacia el trabajo en esta etapa, recientemente, a partir de la Transformación Educativa implementada en el 2022, se produjo un Marco Curricular Nacional que atraviesa a todos los niveles educativos obligatorios, incluyendo nivel 4 y 5, pero quedando por fuera los niveles anteriores. Esta transformación, ha sido objeto de críticas por parte de diversos colectivos docentes, quienes señalaron la falta de participación en su elaboración, así como cambios en los enfoques curriculares y pedagógicos que fueron motivo de cuestionamiento.

Desde las formaciones, dentro de los Institutos Normales, MPI comenzó como una Tecnicatura en el año 2013 (Asistente Técnico en Primera Infancia) y se consolidó recién en el año 2017 como el título que posee actualmente: Maestro/a en Primera Infancia; con una duración de cuatro años y características similares a la formación de Maestro/a de Educación Primaria, habiendo egresado entonces la primera generación en diciembre del 2018. Hasta el momento, los IINN, habían hecho el intento de formar para esta etapa educativa, pero a través de propuestas de especializaciones, a excepción del plan de 1992 que incluyó la opción de “inicial” o “común” dentro de los cuatro años de formación. En paralelo, desde el año 2000, el Centro de Formación Docente de INAU, propuso la Formación Básica de Educadores en Primera Infancia, que desde el año 2015 se ofrece como la formación pública no terciaria que habilita a trabajar con población de 0 a 36 meses en el marco del Sistema Nacional Integrado de Cuidados.

Estos hitos desarrollados en líneas anteriores, representan las contradicciones que aún se identifican en la definición y criterios de clasificación de la primera infancia. Asimismo, la cercanía en el tiempo del desarrollo de las formaciones, los cambios en los planes de estudio y los procesos de universalización de algunos niveles, da cuenta de cómo la consolidación de la educación en la primera infancia es un fenómeno actual, en pleno proceso de consolidación y que aún requiere continuar generando espacios de reflexión y análisis. Sin embargo, cuando vemos egresar a las primeras Maestras de Primera Infancia con título expedido por los IINN, podemos identificar que aún se mantiene una de las

características fundantes del cuerpo docente² de la escuela moderna: el género. Las mujeres continúan siendo mayoría.

Recabando datos estadísticos, se visualiza el alto grado de feminización que atraviesa a las carreras que forman parte del CFE (Consejo de Formación en Educación). Según establece el último Informe de Matrícula del año 2024, 3 de cada 4 personas que ingresan por primera vez al CFE, son mujeres; aunque se especifica que esta distribución no se da de forma homogénea entre las diversas carreras. Específicamente en los casos de Maestro/a de Educación Primaria (MEP) los porcentajes de personas inscritas que se identifican con el género femenino superan el 90%, llegando casi al 100% en el caso de Maestro/a de Primera Infancia (MPI).

Para profundizar en este último caso, podemos tomar como aporte también los datos del MEC (2019) los cuales indican que el 99,2% de los cargos de docencia directa o en sala, en centros educativos de primera infancia e inicial privados (supervisados por el MEC), son desempeñados por mujeres. Estas cifras ponen en evidencia la marcada feminización de la tarea docente en los primeros niveles del sistema educativo.

Es por ello que, a partir de los procesos de transformación que atraviesan actualmente a la educación en primera infancia, entiendo necesario, generar conocimiento en torno a las identidades profesionales de las maestras, que permita comprender desde sus narrativas, como viven el ejercicio de su profesión; y siendo el género un componente identitario de la docencia (principalmente en este nivel educativo), entiendo fundamental realizar este estudio desde una perspectiva que lo contemple y que apunte a comprender su incidencia en dichos procesos.

De este modo, articulando ambos aspectos, me propongo comprender las representaciones sociales de género con que narran y representan su identidad profesional las Maestras de Primera Infancia. Desde una perspectiva epistemológica feminista y a través de las narrativas biográficas, pretendo reconocer los significados que las docentes le han atribuido y atribuyen al ser mujer y maestra, en distintos momentos vitales de su formación y profesión.

Entiendo que visibilizar los procesos de división sexual del trabajo y los roles atribuidos a las mujeres en la educación en primera infancia, explorando las atribuciones de género que

² Tal como plantea Morgade, G. (2010) “Durante décadas se habló de las maestras y los maestros, de las profesoras y profesoras como ‘el cuerpo docente’ sin prestar demasiada atención a la categoría ‘cuerpo’” (p.118). Resulta interesante reflexionar en torno a este concepto y las significaciones que pueden habitar detrás del mismo. ¿Cómo es el cuerpo docente? ¿Resulta igual cuando nos referimos a los maestros, que cuando hablamos de las maestras? ¿Qué componentes de género lo atraviesan?

surgen de los relatos de las propias narrativas docentes, resulta fundamental para la psicología y para la educación, aportando a la deconstrucción de aquellas prácticas patriarcales que limitan, excluyen y oprimen a las mujeres dentro del sistema, para permitirnos continuar problematizando en torno a la profesionalización de la tarea docente en la primera infancia.

1.2 Antecedentes

1.2.1 A nivel internacional

Para comprender los procesos de feminización del Normalismo a nivel internacional se recogen aportes como los de San Román (2000) en España, Weiner en Suecia (2006), Apple (1997) y Griffiths (2006) en Estados Unidos. Los/as autores coinciden en comprender la incorporación de la figura femenina en la profesión docente, dentro de la división sexual del trabajo, enmarcada en los cambios educativos y sociales producidos a mediados del siglo XIX y como consecuencia de la industrialización de las ciudades, en donde las mujeres, representadas como símbolo de lo doméstico y la educación de los/as niños/as en casa, disponibles para ingresar a un mercado laboral mal pago y dóciles a la burocratización del sistema, fueron el público objetivo claro para ocupar la numerosidad de cargos disponibles en la Escuela Moderna.

En España, Sonlleva, Martínez y Barba (2019) producen “Las marcas del género en las trayectorias biográficas de las Maestras de Educación Infantil. Analizando nuestra historia para desmontar el patriarcado”, en donde analizan la incidencia del género en las trayectorias biográficas de estudiantes de grado de primera infancia y su relación con las construcciones identitarias profesionales, vislumbrando que existen condicionantes sociales, familiares, políticas y educativas en la elección de la profesión. Se recogen de los relatos, una fuerte asociación de lo femenino con el cuidado del/a otro/a, la sensibilidad y el afecto; modelos de género que según los/as autores/as, se acaban reproduciendo en las prácticas cotidianas del aula.

Sáinz, López-Sáez y Lisbona (2004) realizan una investigación de gran aporte para pensar en la incidencia del género en la identidad profesional, ya que analizan las expectativas profesionales de mujeres estudiantes, en los últimos cursos de carreras tradicionalmente consideradas femeninas y masculinas. Mediante un análisis comparativo del discurso concluyen que las elecciones de carrera y las expectativas de desarrollo profesional y personal están influenciadas por estereotipos de género. Las estudiantes mujeres, tienden a

elegir carreras relacionadas con la ayuda y el cuidado de los demás, asumiendo, de este modo la identidad de rol que se encuentra asociada a la condición de ser mujer. Quienes estudian carreras femeninas priorizan la vocación, pero encuentran más barreras laborales, mientras que en carreras masculinas destacan el prestigio social y el acceso a mejores condiciones de trabajo.

Por otro lado, también en España, se identifica el trabajo de González, Polo y Giménez (2021) “La feminización de la Educación Infantil. Un estudio de caso de estudiantes varones en la Universidad de Málaga”. Surgen de esta investigación, algunos aspectos que aportan a identificar los discursos patriarcales en relación a la distribución sexual del trabajo, que según comprenden los/as autores/as, limitan la matriculación de estudiantes varones a la carrera de educación infantil, promoviendo el estereotipo de las características tanto femeninas, como masculinas.

1.2.2 A nivel regional

Respecto a la producción regional reciente, se encuentra un interés mayor que a nivel internacional, en la articulación del género con la identidad profesional docente, aunque los enfoques son diversos. Algunos se orientan a comprender la incidencia de la identidad de género en la elección de la carrera (Mourão, 2019), otros trabajan sobre los estereotipos de género que subyacen a la tarea docente (García et. al., 2015; Pinzón, 2017; Brailovsky, 2022) y por último, los ideales del rol en asociación con los estereotipos de género (López, 2013). Surgen de estos trabajos datos que aportan a entender las representaciones identitarias actuales de las maestras, en donde los estereotipos de género anclados socialmente al ser mujer, han sido trasladados al ámbito educativo, siendo las tareas de cuidado y educación de los/as niños/as, asociadas a las mujeres por su función maternal.

Se destacan dos estudios orientados a comprender los procesos sociohistóricos de feminización de la profesión docente y las particularidades del mismo en la región. Por una parte, en “Educar: ¿una profesión de mujeres?”, Yannoulas (1996) analiza cómo la expansión de los sistemas educativos en Argentina y Brasil, especialmente en el nivel primario, favoreció la incorporación masiva de mujeres al magisterio, en un contexto de consolidación de la división sexual del trabajo. La autora muestra cómo la figura de la maestra se configuró en continuidad con el rol materno y cómo esta asociación naturalizada entre mujer, cuidados y enseñanza contribuyó a consolidar una profesión feminizada, desvalorizada y atravesada por estereotipos de género.

Asimismo, se destaca el reciente aporte de Fiorucci, et. al. (2022), en su estudio “Trayectorias de feminización del magisterio en Sudamérica”: Los casos de Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay”, ya que aporta una mirada contextual a los procesos de feminización del magisterio en Uruguay y en la región. En este estudio comparativo se tomaron tres dimensiones para el análisis: ideológica, económica y de políticas educativas; identificando dos trayectorias en los procesos de feminización de la región. Por un lado, un primer momento vertiginoso, en donde la feminización se produce de la mano de la creación de los sistemas nacionales de educación, con la expansión de las escuelas primarias, referenciando los casos de Uruguay, Argentina y Chile. Por el otro, un momento tardío, definido por la descentralización de los sistemas educativos, producido más lentamente e influenciado por la Iglesia Católica, identificado en los casos de Perú y Ecuador. Este análisis no sólo permite identificar las particularidades históricas del proceso de feminización en Uruguay, sino que también contribuye a comprender cómo ciertas representaciones sobre el rol docente femenino se fueron consolidando como parte del imaginario profesional (como el imaginario de la maestra asistencialista, de la maestra como segunda mamá, entre otros), influyendo en las representaciones identitarias de las maestras.

Dentro de la región, la investigación encontrada que más se vincula con mi problema de estudio, dado que aborda la identidad profesional y el género, específicamente en el nivel de educación en primera infancia, es la realizada en México por Sandra López (2013) “Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial”, en la cual, desde las narrativas biográficas, la autora recoge el relato de cinco docentes de primera infancia. En el análisis de dichas narrativas, se identifican diversos estereotipos, mitos y prejuicios asociados al género, como son el carácter maternal, la sumisión y la mirada estética de la tarea, que se hayan representados por las educadoras aún antes de iniciar su formación profesional, influyendo en sus elecciones y, en ocasiones, siendo reforzados por los/as docentes en el tránsito formativo. La autora concluye que la identidad de género ha determinado la identidad profesional de las docentes, influyendo en su toma de decisiones, en sus posturas y actitudes, en el vínculo con las instituciones y hasta en el trabajo con niños/as.

1.2.3 A nivel nacional

Por último, recabando estudios a nivel nacional, aunque existen investigaciones que abordan las representaciones identitarias profesionales de docentes en general, los mismos no se han centrado específicamente en las Maestras de Primera Infancia.

Se destaca el trabajo de Nancy Salvá (2017), “La construcción de la identidad docente: Una mirada desde la perspectiva de los estudiantes magisteriales de los IINN”. En este estudio se recogen las narrativas biográficas de estudiantes de magisterio para problematizar la relación entre identidad, subjetividad y conocimiento a lo largo de sus trayectorias formativas. La autora describe cómo, durante el proceso formativo, los/as futuros/as docentes transitan por caminos de identificación y exclusión, aceptando o rechazando acciones que les permiten explicarse a sí mismos y fundamentar sus prácticas profesionales. Además, identifica la formación en magisterio como una oportunidad para generar espacios reflexivos que cuestionan los modelos dominantes y los estereotipos docentes, aunque estos últimos no siempre se ven reflejados en las experiencias preprofesionales en las escuelas de práctica. La autora no hace referencia a la dimensión de género en su análisis.

En una línea similar, la investigación de Figuerola (2021) “La construcción de identidad profesional docente. Significados sobre ser maestro durante la formación inicial del Instituto de Formación Docente de Florida, Uruguay”, analiza la construcción de la identidad profesional docente a partir de los significados que los estudiantes de magisterio atribuyen a la experiencia de “ser maestro/a” durante su formación inicial. Figuerola concluye que esta construcción identitaria es un proceso dinámico, atravesado por experiencias biográficas, vínculos formativos significativos, tensiones pedagógicas y percepciones sobre la valoración social de la profesión. Sin embargo, el autor no aborda explícitamente el componente de género en dichas identidades profesionales.

Por otra parte, algunas investigaciones, como las de Fernández (2016) y Castellini (2020), se enfocan en los motivos que llevan a los estudiantes a elegir la carrera de magisterio. Ambos estudios coinciden en que esta elección no siempre es la primera opción, y que con frecuencia responde a factores extrínsecos, como limitaciones económicas o académicas para acceder a otras carreras. Destacan que, con el tiempo, la experiencia práctica suele fortalecer el compromiso con la profesión, haciendo evolucionar las motivaciones iniciales. Estas investigaciones aportan elementos para comprender la identidad docente en magisterio, aunque sólo mencionan de manera parcial las influencias de género, sin centrar su análisis en este aspecto.

En conjunto, estas investigaciones permiten visibilizar la complejidad de las representaciones identitarias de las maestras, mostrando procesos dinámicos y multifacéticos que incluyen experiencias personales, contextos formativos y condiciones sociales, aunque aún resulta necesario profundizar en el análisis del género como

componente transversal en la identidad profesional docente, así como en el caso específico de las maestras de Primera Infancia.

En el cruce género e identidad profesional docente se destaca el trabajo de Virginia Osorio (2020), a través de la investigación denominada “Discurso, ideología y poder: representaciones de la identidad de las maestras uruguayas en medios digitales de noticias”, en la cual analiza la construcción discursiva de las representaciones identitarias de las maestras en tres diarios digitales uruguayos. El estudio aporta una mirada exogrupal a los procesos identitarios de las profesionales, a través de la construcción hecha por la sociedad y no desde sus propias miradas. Dicho enfoque, resulta interesante para analizar de forma crítica los mecanismos discursivos a través de los cuales la tarea de las maestras ha sido desvalorizada, y de qué modo esto repercute en sus representaciones identitarias profesionales. A través de un análisis crítico del discurso, se identifica que los medios construyen representaciones que inscriben significados negativos sobre las docentes, principalmente en tres áreas: en lo que respecta a lo ético-profesional, los rasgos personales y lo político/partidario. La autora destaca que si bien, las maestras son el actor social que más aparece en las noticias sobre educación, las temáticas elegidas se desarrollan en eventos que tienen una connotación negativa sobre su actuación profesional, cuestionándolas implícitamente y ocultando la participación de otros actores sociales que también tienen relevancia en dichos acontecimientos. De esta forma, la representación negativa surge, por un lado, de las formas en que los medios muestran la imagen de las maestras como actores sociales, pero también, por las temáticas en las que son referidas, impactando sobre la imagen social de la profesión.

Concluyendo el análisis de la producción investigativa sobre esta temática, a nivel regional e internacional se recogen trabajos que dan cuenta del proceso histórico de feminización del magisterio, así como también algunas investigaciones que han apuntado a identificar las marcas del género en los procesos identitarios de las docentes. Sin embargo, a nivel nacional, la producción en esta temática aún es escasa, tanto en el estudio de las identidades profesionales de las Maestras de Primera Infancia como en el cruce entre género e identidad profesional docente. Esta ausencia evidencia la necesidad de aportar conocimiento específico que dé cuenta de las particularidades y desafíos propios de nuestro contexto.

1.3 Formulación del problema

La feminización de la docencia en los primeros niveles educativos ha sido comprendida desde la perspectiva de género, como un proceso enmarcado en la división sexual del trabajo que, de forma arbitraria, ha definido tareas apropiadas a hombres y mujeres, en base a las diferencias biológicas, produciendo modos violentos y desiguales de ser y habitar el mundo. En este sentido, la imagen de la maestra ha sido anclada a una imagen maternal, representada como segunda mamá. Esta idea, producida en los orígenes del magisterio, aún continúa impregnada en los imaginarios colectivos, contraponiendo los aspectos de cuidado por encima de los de aprendizaje de forma descalificatoria y reforzando las características que se entienden como “naturales” al género femenino (Yannoulas, 1996; San Román, 2000; Weiner, 2006; Griffiths, 2006; Fiorucci et. al., 2022).

La educación en primera infancia se ha visto principalmente afectada por estos estereotipos, observándose la mayor tasa de feminización docente de todo el sistema educativo, como especificaba previamente.

En el contexto actual de múltiples cambios de la educación en primera infancia, como parte del proceso de fortalecimiento y consolidación de este nivel dentro del sistema educativo, en el que, las identidades docentes se han visto interpeladas, propongo comprender cómo las relaciones de género, en tanto relaciones de poder, impactan sobre las representaciones identitarias profesionales de las Maestras de Primera Infancia.

De este modo, a partir de una perspectiva epistemológica feminista, propongo comprender los componentes del imaginario social de género con que narran y representan su identidad profesional las maestras de primera infancia.

Las siguientes interrogantes enmarcan la investigación:

¿Cómo atraviesa el género la identidad profesional de las Maestras de Primera Infancia? ¿Cuáles son las experiencias que las docentes identifican como significativas que han ido configurando su identidad profesional? ¿Cuáles son las características narradas acerca de ser maestra? ¿Son estas características atribuidas socialmente al género femenino? ¿Qué atribuciones y estereotipos de género las atraviesan, en la representación de su identidad profesional y prácticas profesionales, en distintos momentos vitales de su formación y profesión?

1.4 Objetivos

Objetivo general: Comprender los componentes del imaginario social de género con que narran y representan su identidad profesional, las Maestras de Primera Infancia de la ciudad de Montevideo.

Objetivos específicos:

- Comprender las representaciones que las docentes han elaborado en torno a la identidad profesional como Maestras de Primera Infancia, desde sus experiencias vitales.
- Identificar las representaciones sociales de género, narradas por las maestras, acerca del ser mujer.
- Reconocer los significados que las Maestras de Primera Infancia le han atribuido y atribuyen a ser mujer y maestra, en distintos momentos vitales de su formación y profesión.

Capítulo 2. Fundamentación teórica

2.1 Acerca de las representaciones identitarias

El concepto de identidad ha sido abordado desde diversas disciplinas y miradas teóricas. En los últimos años, los aportes coinciden en orientarse hacia la comprensión de la identidad como un proceso abierto, cambiante, en continuo movimiento y con un fuerte carácter histórico. En contraste con definiciones esencialistas anteriores, en donde la identidad era natural, fija y unificada, las definiciones se han ido orientando hacia el entendimiento de las identidades como concepto plural (Navarrete-Cazales, 2015). Tomando para el presente estudio una postura deconstrutiva, me alineo con la idea de someter a revisión este concepto clave, para repensar las prácticas profesionales en la realidad actual.

Según Hall (2000), en la modernidad tardía, la sociedad ha estado marcada por la transformación y la incertidumbre, afectando profundamente las representaciones identitarias. Las mismas, fragmentadas y lejos de ser elementos fijos, se configuran de manera múltiple a través de discursos, prácticas y posiciones que, por momentos, resultan contradictorias. En vez de centrarse en la pregunta de 'quiénes somos' o 'de dónde venimos', el autor propone entonces que debemos enfocarnos en cómo nos representamos a través de los discursos sociales que nos rodean.

Esta perspectiva se complementa con el aporte de Ricoeur (2006), quien, al introducir la noción de *identidad narrativa*, aporta conocimiento para pensar la historia de vida como una historia contada, en donde el personaje y lo relatado interactúan dinámicamente. La elaboración de la trama se torna fundamental para dicho proceso, ya que le otorga unidad y completud a la historia, en tanto se integra y resignifica con un/a otro/a. Así, la identidad como narrativa, no es entonces simplemente una enumeración de hechos, ni un relato estable, sino que por el contrario, se trata de un proceso de reconfiguración constante, donde el sujeto se representa a sí mismo, pero también se ve influido por las representaciones sociales que lo enmarcan.

La identidad, entonces comprendida como representación, se configura a través de discursos y prácticas que los sujetos apropián, interpretan y resignifican en función de su contexto social e histórico (Hall, 2002), atravesando una tensión entre la unidad del relato y la fragmentación, lo que muestra su carácter fluido y multifacético (Ricoeur, 2006). En este proceso, las representaciones sociales, definidas por Moscovici (2002) como conjuntos dinámicos de conocimientos y significados que circulan, se entrecruzan y se cristalizan en nuestro universo cotidiano, desempeñando un papel central, ya que proporcionan los

marcos simbólicos y culturales que estructuran las interacciones y relaciones sociales, posibilitando así la continuidad entre el individuo y su entorno. Situándose en la intersección entre lo psíquico y lo social, modelan las relaciones, los objetos y las formas de comunicación. Este enfoque plantea entonces, que no existe una separación estricta entre el universo interno y externo del individuo o del grupo, ya que la identidad se va representando en un diálogo constante entre ambas dimensiones.

Por su parte, De Gaulejac (2013) enfatiza el papel central de la historia en la configuración de las representaciones identitarias, tanto la historia personal, como la familiar y social, resaltando también la capacidad de los sujetos en su reescritura y la posibilidad de modificar el modo en que afecta en ellos. Con este aporte, destaca la importancia de pensar la historia como condicionante de las decisiones, pero entendiendo que en la medida que cada uno/a sea consciente de esta condicionante, podrá tomar un rol más autónomo en el proceso. Además, focaliza en el carácter político del concepto, desarrollando que, a través de las clasificaciones se produce la diferenciación, que no solo está atravesada por lazos recíprocos, sino que también define la distribución del poder, representando identidades grupales e individuales.

La sociedad funciona entonces como marco que establece un orden en donde se marcan puntos de referencia, para que cada sujeto se sitúe en relación a los demás, a partir de diferencias como el sexo o la edad. De este modo, la identidad se entrelaza en un proceso dinámico, en el que coexisten movimientos internos y externos, desplegándose entre permanencia y contraste, similitud y singularidad, pasado, presente y futuro (De Gaulejac, 2013).

Profundizando en la dimensión política de este concepto, Butler (2019) realiza un gran aporte para comprenderla y analizarla desde la categoría de género. Señala que, si el sujeto se construye discursivamente y en el marco de la Ley, el sexo es normativo, entendiendo al género “como una forma cultural de configurar al cuerpo” (p. 25). La autora postula que la identidad de género es una producción social y discursiva, en donde a través de actos performativos, en procesos de repetición e interacción social, el sujeto va configurando su propia identidad. De este modo, como establece Scott (2008) “La política es más bien el proceso por el cual las interacciones del poder y el conocimiento constituyen la identidad y la experiencia” (p.24).

La identidad, entonces, regulada por las normas que rigen socialmente, no puede pensarse por fuera de los discursos y relaciones de poder que la atraviesan. Ahora bien, estas normas no siempre son claramente visibles, sino que suelen reproducirse de forma implícita,

principalmente a través del lenguaje (Lamas, 2013). Tal como plantea Butler (2019), las normas que regulan la identidad de género y otras categorías sociales no son neutras, sino que se producen y reproducen en contextos específicos, a través de actos performativos y prácticas discursivas. En este sentido, la identidad no solo es determinada por las estructuras sociales, sino que también es un espacio en el que los sujetos pueden resistir, negociar y resignificar las categorías impuestas.

Es entonces que, tanto las identidades, como las experiencias se encuentran situadas, organizadas discursivamente en contextos específicos. La sociedad, en un marco binario, produce estereotipos en torno al ser mujer y ser varón, los cuales son atribuidos en función de las diferencias anátomo-fisiológicas, incluso desde antes de nacer. Estos estereotipos son enseñados a lo largo de la vida y cada uno/a, en un proceso complejo y dinámico, va construyendo narrativas propias acerca de su experiencia como mujer/varón. De este modo, somos producto de la tensión entre las condiciones sociales e históricas de existencia y la propia vivencia (Lamas, 2013).

En síntesis, para la presente investigación, me planteo comprender las identidades de las maestras desde su carácter plural y dinámico. Desde este enfoque, la identidad se configura a partir de relatos en los que los sujetos se representan a sí mismos (Hall, 2002; Ricoeur, 2006), en diálogo con las representaciones sociales que circulan en su entorno (Moscovici, 2002). Estas representaciones, lejos de ser estructuras dadas, operan como marcos de significación que son asumidos e interpretados, pero que también se recrean y transforman en las narrativas propias de cada uno/a (De Gaulejac, 2013).

En este marco, comprender la identidad como representación me permite dar cuenta de la pluralidad de formas en que los sujetos se narran en el mundo social, asumiendo su carácter abierto y relacional y comprendiendo que no es posible su existencia por fuera de los significados que las enmarcan, ni de las prácticas que las configuran, incluyendo las normas y expectativas de género que las atraviesan.

2.2 La identidad profesional docente en clave narrativa

Cullen (2009), retomando a Ricoeur (1984), comprende la representación de la identidad docente como un proceso narrativo situado en los escenarios educativos, los cuales presentan desafíos, tensiones y conflictos propios de su entorno. Los/as docentes se transforman en narradores de esas experiencias y la forma en que relatan, a la vez que resignifican su práctica, contribuye a la representación de su identidad.

Esta narrativa articula pasado, presente y futuro, en donde la tradición del magisterio, los desafíos contemporáneos y la incertidumbre de lo que vendrá se entrecruzan, generando una identidad en permanente transformación y abierta a nuevos sentidos (Cullen, 2009). Trabajar desde esta perspectiva implica entonces entender las trayectorias de las maestras como relatos en transformación, en los que se reescriben sentidos frente a las múltiples demandas sociales que atraviesan las prácticas actuales, muchas de ellas marcadas por el hecho de ser mujeres.

Para pensar las identidades profesionales resulta pertinente el aporte de De Gaulejac (2013) sobre *trayectorias sociales*. A través de este concepto, el autor da cuenta del carácter dinámico e inestable de las posiciones que los sujetos ocupan en la sociedad contemporánea. La movilidad de clase actual, plantea una tensión entre la autonomía del sujeto respecto a su inserción social y la interdependencia, en donde ya no es el grupo de origen el que determina las elecciones (como en momentos históricos anteriores), sino que es el sujeto quien debe posicionarse individualmente en los registros sociales, confrontando así con la competencia, la inseguridad o la inadaptación que esto puede conllevar. Las elecciones profesionales, ideológicas y afectivas se encuentran entonces atravesadas por procesos de re-posicionamiento que implican identificación, desidentificación, idealización o ajuste.

En estos procesos, las instituciones operan como mediadoras entre lo psíquico y lo social, influyendo en la configuración de las trayectorias e identidades. Como plantea Fernández (2001), las mismas regulan las conductas individuales a través de lo grupal, moldeando percepciones sobre lo que se considera “normal” o deseable. Las representaciones sociales, tal como define Jodelet (2011), enmarcan en el campo profesional, los modos en que los sujetos se posicionan frente a sus tareas, a los demás y a las normas establecidas. De este modo, los espacios formativos, como es el caso de los Institutos Normales para las maestras, no sólo transmiten saberes y competencias específicas, sino también disposiciones que orientan las formas en que las futuras profesionales interpretarán y habitarán el campo educativo.

Las experiencias personales adquieren así un lugar destacado. Tenti Fanfani (2021) subraya la particularidad que posee el oficio docente, ya que el mismo se aprende desde la experiencia escolar, de forma similar a cómo se adquiere la lengua materna. A diferencia de otras ocupaciones, la docencia se caracteriza por un control interno en la formación de sus agentes, en donde las maestras han vivido extensos procesos de socialización dentro del propio sistema educativo, desde la infancia, como alumnas, atravesando su formación, su

acción profesional y, por último, saliendo del sistema en su jubilación. El tránsito por estas vivencias da lugar a una narrativa profesional compleja, abierta a la resignificación, que, tal como plantea Cullen (2009), se construye en los escenarios educativos, donde la identidad docente se articula entre memoria y proyecto, es decir, pasado y futuro. El magisterio es, según el autor, “un relato en búsqueda de un narrador”, en el que confluyen la tradición centenaria del normalismo y la necesidad de abrirse a nuevas narraciones que habiliten la re-significación de las prácticas.

Nóvoa (1992) por su parte, destaca la importancia de pensar a la formación docente no sólo como una acumulación de saberes o herramientas, sino como un proceso de reflexión crítica sobre las prácticas, que le permitan a cada profesional en formación dar espacio al saber desde la experiencia, en relación con sus propias historias de vida. Lo personal y lo profesional funcionan desde esta mirada como dos dimensiones que se entrelazan y se representan mutuamente. Tal como describe Tenti Fanfani (2021), la docencia es entonces un trabajo personal, en donde quien enseña pone en juego sus emociones y vivencias, más allá del conocimiento técnico especializado.

Desde estas perspectivas, comprendo entonces la identidad profesional docente como una representación narrativa propia de cada maestra, que se configura en la intersección entre las experiencias previas, la historia escolar personal, la formación, la tradición del magisterio, las representaciones sociales en torno a ser maestra y el tránsito por las instituciones educativas. En este marco, profundizo en la categoría género, entendiéndola como una dimensión fundamental en una profesión que se encuentra históricamente feminizada.

2.3 El género como categoría analítica

Para comprender en profundidad cómo se configura la identidad profesional de las maestras, resulta indispensable incorporar la categoría de género como herramienta analítica, ya que la misma permite problematizar las condiciones históricas en las que se ha determinado el lugar de las mujeres en la sociedad.

Fue en la década de los 70' cuando las feministas que integraban la academia, comenzaron a instalar el uso del término género para rechazar el determinismo biológico e indicar que los roles sociales y culturales atribuidos a hombres y mujeres, son producto de construcciones sociales e históricas impuestas. Esto derivó, no sólo en nuevas formas de producción de

conocimiento, sino que también habilitó una revisión y problematización de los criterios existentes (Scott, 2008; Lamas, 2013).

El género fue definido como una construcción simbólica, que desde una perspectiva binaria y a partir de las diferencias anátomo-fisiológicas, produjo normas culturales sobre el comportamiento esperado para hombres y mujeres. Dicha construcción se encuentra mediada por instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas, y da sentido a las relaciones entre las personas, estableciendo dinámicas de poder. Impuesta en forma de oposición binaria (hombre/mujer, femenino/masculino), ha producido órdenes jerárquicos y sistemas desiguales, operando no solo en la base material de la cultura, sino también en el mundo simbólico e imaginario (Lamas, 2013; Lamas, 2022).

Estos significados y normas son transmitidos inter-generacionalmente a través de los modos de actuar, de pensar, de ser y de hablar (Lamas, 2013). De este modo, las descripciones de las características propias de cada género no solo son mandatadas e impuestas, sino que en el marco de estos intrincados procesos, se transforman en atributos naturales de la psique de los sujetos, formando parte de sus identidades (Federici, 2013). “Las estructuras de dominación se vuelven invisibles porque han sido interiorizadas. Una vez incorporadas en la psique, no parecen manifestaciones de la cultura sino parte de la naturaleza, de nosotros mismos” (Gilligan, 2013, pp. 57-58).

En este sentido, el concepto género posee tres dimensiones que se encuentran interrelacionadas. Primero, uno simbólico, ya que impregna de dualismos sexuales aspectos que no necesariamente tienen que ver con lo anatómico. Segundo, un componente estructural, en donde a través de lo normativo, define la organización social y la división sexual del trabajo. Tercero, un componente individual, entendiendo que inciden directamente en las identidades de los sujetos (Blázquez, 2008).

Desde esta perspectiva, el género atraviesa no sólo la vida cotidiana de los sujetos, sino también las representaciones que elaboran sobre sí mismos, por lo que resulta fundamental al momento de trabajar con las identidades. Las profesiones, cobran así un rol importante en la construcción de significaciones colectivas en torno a lo femenino y lo masculino, definiendo lo pertinente, lo adecuado, lo normal, lo anormal, lo prohibido, constituyendo organizadores de sentidos (Fernández, 2019).

Sin embargo, el género como categoría de análisis no puede pensarse de forma aislada o totalizadora, ya que existen otras determinaciones, como lo son la raza, la religión o la clase social, que interseccionan y también impactan en la configuración de experiencias que resultan diversas (Burín y Meler, 2010; Lagarde, 2005). La teoría de las intersecciones

(Crenshaw, 1989), sirvió de aporte a las investigaciones feministas acerca de la opresión de la categoría género, señalando que, si bien las mujeres comparten una condición histórica común, sus vivencias están atravesadas por diferentes ejes de desigualdad que impiden reducirlas a una categoría universal. De este modo, tal como define Gandarias (2014), tomando una perspectiva feminista e interseccional, se “abre la posibilidad de crítica a las representaciones occidentales del otro/a y permite una visibilización de la diversidad de experiencias y condiciones materiales de los sujetos postcoloniales enmarañados en los actuales procesos de globalización” (p. 129).

2.4 La construcción histórica de la feminidad

El planteo de Fernández (2019) resulta clave para comprender cómo se ha construido históricamente la feminidad. La autora afirma que “la mujer es una ilusión” (p. 22) en tanto, es una invención histórica y colectiva, producto del imaginario social, construida por los sujetos para dar sentido a sus prácticas, pero que posee tanta fuerza que no solo influye en nosotras, sino también en los discursos y en los procesos materiales de la sociedad. La autora destaca la magnitud de este imaginario como productor de realidad, señalando que, “la Mujer es más real que las mujeres; a tal punto que impide registrar la singularidad de cada una de las mujeres” (p. 22). Desde esta perspectiva, la mujer, como invención histórica y social, se construye al igual que el hombre, reproduciendo mitos de similitud y de diferencia, pero uno jerárquicamente superior al otro.

Desde una perspectiva histórica, varias autoras (Scott, 1988, Maffía, 2008, Federici, 2013) demuestran cómo hasta la Edad Media, las mujeres eran reconocidas poseedoras de conocimientos en diversos campos y oficios. La cacería de brujas, coincide temporalmente con el momento del surgimiento de la ciencia, en donde se producen dos fenómenos: por un lado, se destruyen y expropián los conocimientos de las mujeres y por el otro, nace un nuevo conocimiento, del cual las mujeres quedan excluidas.

En este sentido, la ciencia, liderada por varones, no solo se dedicó señalar las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, sino que también las jerarquizó, atribuyendo a las mujeres una posición de inferioridad que legitimó nuestra subordinación social (Harding, 1993). De esta forma, los hallazgos epistemológicos más importantes del feminismo, son la definición de la relación entre conocimiento y poder en las ciencias, no solo entendiendo que acceder al conocimiento implica un aumento de poder, “Sino de modo más controvertido a través del reconocimiento de que la legitimación de las pretensiones de conocimiento está íntimamente ligada con redes de dominación y de exclusión” (Maffia, 2008, p. 8).

Es entonces a mediados del siglo XIX y con la transición hacia la modernidad, que se refuerza la idea de feminidad y con ella, se construyen imaginarios en torno al ser mujer. Fernández (1997), refiere a tres mitos construidos en dicho momento: el mito de mujer-madre, el del amor romántico y el de la pasividad erótica de las mujeres. Estos mitos moldearon las significaciones imaginarias que constitúan a la familia como institución y que definieron también lo masculino y lo femenino. Se produjeron así las configuraciones que establecen “lo permitido y lo prohibido, lo valorado y lo devaluado, lo bello y lo feo, los circuitos de circulación para unos y de enclaustramiento para otras, el grado y tipo de escolarización ‘necesario’ para cada género, etc.” (p. 19).

Ahora bien, tal como plantea Harding (2016), “(...)no existe ‘la mujer’ universal, como tampoco ‘la experiencia de la mujer’” (p.22), ya que estas categorías son producidas dentro de una cultura, una clase y una raza determinada, representando diversos modos de experiencias dentro de esos marcos. En este sentido, aunque existe una condición histórica común de subordinación de género, la opresión hacia las mujeres no puede pensarse como un fenómeno homogéneo, sino que las formas de vivir y ser mujer están atravesadas por múltiples ejes de desigualdad. Tal como advierte Lagarde (2005), algunas mujeres enfrentan múltiples formas de opresión, mientras que otras pueden no estar expuestas a las mismas condiciones materiales de exclusión o violencia. En este sentido, los mandatos de feminidad no nos afectan a todas por igual, sino que operan de forma diferenciada, generando jerarquías incluso al interior del propio género.

2.5 Entre la casa y la escuela: maternidad, domesticidad y magisterio

La maternidad, tal como se entiende hoy, surge con la modernidad y el ascenso de la burguesía. La familia, como reproductora de la fuerza de trabajo, posiciona a la esposa y madre como figura central responsable del cuidado y educación de los hijos/as. Para Rich (2019) la maternidad, bajo el patriarcado, se transformó en una experiencia en la que las mujeres, a pesar de nuestras capacidades, fuimos desposeídas de nuestra autonomía y reducidas a dicha función, en un proceso de domesticación que nos ha negado otras posibilidades de existencia.

Ana María Fernández (1993) describe esto como el mito de la “mujer-madre”, el cual implica una construcción social donde la identidad femenina se encuentra indisolublemente ligada a la maternidad y al cuidado. Se produce lo que la autora denomina como *deslizamiento de sentido*, ya que se equiparan dos cuestiones que no son iguales, “Decir que para ser madre

se necesita ser mujer no es lo mismo que decir que para ser mujer se necesita ser madre" (Fernández, 2021, p. 100).

Rich (2019) plantea que, "A los ojos de la sociedad, una vez se ha sido madre, ¿qué somos sino para siempre madre?" (p. 82). La autora denuncia cómo el trabajo materno llevado adelante en el hogar no es reconocido como un trabajo legítimo, ya que se considera realizado a través del "instinto maternal", el cual se ejerce "naturalmente" por las mujeres y pareciera no implicar una actividad reflexiva o productiva (entendida esta última en términos capitalistas, es decir, como aquello que genera valor económico y es intercambiable en el mercado). De este modo, se descalifica tanto la imagen de la madre como la del/a niño/a, ya que en el marco de una sociedad capitalista y patriarcal, sólo se considera productiva la tarea que es remunerada, reproduciéndose en el vínculo madre/hijo las jerarquías sociales de poder.

Tanto Fernández (1993) como Rich (2017), destacan el carácter ideológico de la maternidad como institución, entendiendo que lejos de ser una experiencia exclusivamente personal o biológica, responde a una construcción social que reproduce desigualdades de género, sosteniendo así el orden patriarcal. El amor romántico y el cuidado infantil pasan a ser mecanismos de control social, al consolidar un modelo de dominación que subordina a la mujer al ámbito doméstico. "Las mujeres como esposas y madres contribuyen a la reproducción física y psicológica de los trabajadores masculinos y maternalizan a hijas que, a su vez, cuando llegan a ser mujeres, ejercen la maternidad" (Fernández, 1993, p. 192).

Siguiendo esta línea, Hartsock (2006) plantea que el modo en que se ha institucionalizado la maternidad en el marco del patriarcado, en donde la mujer ha quedado aislada en la esfera privada separada de toda experiencia comunitaria, transforma una práctica que podría ser relacional en una actividad opresiva, marcada por la soledad. El aislamiento de las madres muestra el interés del orden social dominante, en sostener estructuras que refuerzan la dependencia y fragmentación de las mujeres, impidiendo la construcción de redes de cuidado colectivo, necesarias para disputar sentidos sobre el rol materno.

Hacia la segunda mitad del siglo XX, con la entrada de las mujeres al mercado laboral asalariado, se produce una externalización de los servicios domésticos y en una doble explotación a las mujeres: la explotación en el hogar y la explotación en el mercado laboral. Si bien, en esta etapa las mujeres pasamos a formar parte del mundo público, se continuó manteniendo la exigencia social de mujer=madre (Federici, 2013).

Fernández (2019) refiriéndose a dicho proceso, señala que, si bien hoy las mujeres hemos ganado participación tanto en lo público como en lo privado, avanzando en la superación de

las condiciones materiales, las prácticas innovadoras aún conviven con las tradicionales, produciéndose nuevas formas de tutelaje que nos subordina, de manera menos perceptible, pero no por ello menos eficaz. La autora señala que, si bien ya no nos encontramos imposibilitadas de participar en los espacios públicos, políticos, culturales, económicos y académicos de la sociedad, nuestra participación se ve atravesada por la culpa y el sacrificio (Fernández, 2021). En este sentido, a pesar de los cambios sociohistóricos producidos, los mitos creados en los orígenes de la modernidad en torno al ideal de feminidad, aún tienen impacto sobre el imaginario colectivo del ser mujer.

La figura de la “madre pública”, planteada por Lagarde (2005) permite visibilizar cómo, incluso dentro del espacio laboral, persisten lógicas que producen mandatos de entrega y sacrificio hacia las mujeres, naturalizando su lugar en tareas que, por ser consideradas extensiones de la maternidad y de la domesticidad, no reciben el mismo reconocimiento ni jerarquía que otros trabajos. La autora utiliza este término desde una mirada crítica para referirse a aquellas mujeres que realizan la reproducción social, separado del ámbito doméstico y privado, en donde a partir de sus funciones en el marco laboral (como es el caso de las maestras, enfermeras, cocineras, entre otras), aunque social y jurídicamente sean reconocidas como trabajadoras, se concibe su tarea como una extensión de la maternidad, en tanto actividad femenina.

De esta manera, con toda la carga maternal, la reproducción pública femenina es más visible que el trabajo invisible de reproducción que hacen las mujeres en lo privado. Recibe salario, implica compromisos, deberes y derechos. Sin embargo, es realizado por mujeres trabajadoras y eso lo inferioriza doblemente (Lagarde, 2005, p. 397-398).

En la misma línea, San Román (2000), señala que, “La *maestra maternal* debe llenar en la escuela, a modo de exigencia social, el espacio femenino asignado a las madres. Su presencia en el aula es imprescindible porque aparece como la madre social que sustituye a la biológica” (s/p). La autora destaca el papel de la escuela en la reproducción de la estructura patriarcal, en donde el maestro varón asume el papel de autoridad, mientras que la maestra mujer, maternal, se dedica al cuidado de los/as niños/as trasladando al espacio público aquello que ocurre en el hogar.

Es entonces que, la asociación histórica entre la feminidad, la maternidad y las tareas de cuidado ha sido clave en la representación del magisterio como una profesión desvalorizada. La continuidad entre la casa y la escuela configura parte de las condiciones materiales y simbólicas que enmarcan la tarea de las maestras (San Román, 2000). Tal como define

Morgade (2010) “El dispositivo social de control que históricamente ha maternalizado a ‘lo femenino’ y virilizado a ‘lo masculino’ constituye uno de los discursos sociales más poderosos en los que la identidad docente se construye” (p. 117). Comprender el proceso histórico de feminización del magisterio, resulta fundamental para visualizar las formas en las que la división sexual del trabajo ha impactado en las representaciones sociales de la profesión.

2.6 Género e identidad profesional docente

El siglo XIX fue entonces marco de múltiples cambios en las concepciones acerca del hogar, la productividad y la mujer (Rich, 2019). La jerarquización de las diferencias producidas en el contexto de profundas transformaciones sociales, políticas y económicas, sirvieron de argumentación para una nueva división sexual del trabajo. Se impuso que hombres y mujeres quedaran asignados a diferentes tareas, según las características atribuidas a sus géneros, aislando a las mujeres al ámbito doméstico y a formas de trabajo no reconocidas socialmente, muchas veces en soledad, como advierte Hartsock (2006), vaciando así de sentido colectivo y creativo su experiencia.

En este contexto, en donde el lugar de la mujer quedó relegado únicamente al hogar, Scott (2008) señala que la figura de la mujer trabajadora se torna problemática. Los debates públicos sobre empleo y legislación comienzan a cuestionar cómo puede influir el trabajo remunerado fuera del hogar, en la posibilidad de cumplir con las funciones maternas y de cuidados, alertando sobre el posible daño a la función biológica reproductiva de las mujeres.

Cabe destacar que el trabajo de las mujeres, no estuvo atravesado únicamente por la dimensión de género, sino que, categorías como la clase también tuvieron incidencia. Algunos autores (Apple, 1997; Barrán, 2015) señalan que mientras las mujeres de clase media y alta, quedaban circunscritas al ámbito doméstico, las mujeres de clase obrera ya trabajaban de forma asalariada, encarnando otros modelos de feminidad. Progresivamente, a partir de los cambios económicos y sociales de la industrialización, se produce una reestructuración del trabajo, en donde las mujeres de clase media comienzan a tener mayor participación en algunas esferas públicas.

La división sexual del trabajo se vio entonces representada en dos niveles: Por un lado, una división horizontal, centrando a las mujeres en determinadas tareas apropiadas por sus condiciones “naturales” y por otro, una división vertical, posicionando a las mujeres en un

lugar de desventaja tanto en las condiciones laborales, como en relación al salario (Apple, 1997).

Sin embargo, Yannoulas (1996), señala que, en América Latina, la división sexual del trabajo y la escasa participación de las mujeres en el mercado de trabajo formal, tuvo una excepción: la práctica docente. Tarea que no sólo fue permitida, sino fomentada. En este sentido, las mujeres como símbolo de lo doméstico y la educación de los/as niños/as en casa, disponibles para ingresar a un mercado laboral mal pago y dóciles a la burocratización del sistema, fueron el público objetivo claro para ocupar la numerosidad de cargos disponibles en la Escuela Moderna.

Tal como describe Barrán (2015), la institución escolar moderna funcionó como represora del alma, asumiendo una posición importante en esta nueva sociedad “civilizada”. De este modo, la disciplina, la obediencia, el orden y la formación moral, fueron impartidos en las escuelas, respondiendo a los objetivos de aportar a la construcción de una identidad de Nación. El maestro primero (y más tardíamente la maestra), fue uno de los principales medios para transmitir estos valores, posicionándose en un rol de “modelo a seguir” por el alumnado. Cambón y De León (2008) expresan que la figura del docente “civilizador” se asimilaba a la del “evangelizador”, con un marcado carácter moral. Su función trascendía la enseñanza de contenidos, siendo representado como referente de “las buenas costumbres” y transmisor de saberes más prácticos que pedagógicos.

En Uruguay, el proceso de expansión y consolidación del sistema de educación primaria se produjo basado en un modelo centralizado. En un primer momento se encontró regulado por las Comisiones de Instrucción Pública Municipales, pero hacia 1880 pasó a estar regido por la Dirección General de Instrucción Pública, encabezada por José Pedro Varela, estableciendo el carácter gratuito y obligatorio de la enseñanza primaria y permitiendo la exoneración de la enseñanza religiosa a solicitud de los padres (Fiorucci et al., 2022).

Progresivamente se fue construyendo una escuela moderna basada en la moral laica, que influenciada por el positivismo impartía verdades absolutas, con el objetivo de iluminar a la población para acabar así con la ignorancia. La autoridad, quedaba centrada en la figura del/a maestro/a y se preparaba a los/as alumnos/as para adaptarse a las normas y valores que la sociedad imponía (ANEP, 2007). La profesión docente nace así como una necesidad del Estado. Cambón y De León (2008) agregan que, “Esta ‘misión’ torna al docente en un apóstol, cuyas gratificaciones eran producto de la valoración social que el ejercicio de su rol le proporcionaba” (p. 25). En este sentido, al tratarse de una tarea marcada por el sacrificio y la renuncia, la profesión docente queda atravesada por un fuerte componente vocacional y

de género. Tal como define Morgade (2010) “La ‘madre educadora por vocación’ constituyó un nudo de sentido de fuerte adhesión social e institucional que no se ‘sobreimprimió’ a un sujeto previo sino que contribuyó a construirlo en la experiencia del cuerpo docente” (p. 122).

Es así que, desde la producción teórica, la feminización de la tarea docente se comprende como un proceso vinculado a los cambios antes descritos, ocurridos desde mediados del siglo XIX y principios del siglo XX. Si se observa la tarea docente previo a este periodo, la misma era desempeñada principalmente por figuras masculinas (Yannoulas, 1996)³. Es con el surgimiento de la Escuela Moderna, a partir de la construcción de nuevas subjetividades y con los cambios en el mercado de trabajo, que se construye la figura de la maestra mujer (Apple, 1997; San Román, 2000; Fiorucci et. al. 2022).

Como señalan Fiorucci et al. (2022), la feminización de la educación respondió a un proceso complejo que los/as autores/as dividen en tres dimensiones: de políticas educativas, económica e ideológica. Desde las políticas educativas, se asocia a la consolidación del sistema educativo y los cargos docentes que requerían ser ocupados rápidamente. Desde la dimensión económica, se reconoce el foco en el presupuesto otorgado a la educación y la necesidad de cubrir los salarios de un cuerpo docente en crecimiento. Y por último, desde lo ideológico, se identifican aquellos discursos que señalaban a las mujeres como las educadoras ideales.

Es así que poco a poco las mujeres se fueron transformando en educadoras en dos diferentes ámbitos: Por un lado, en el hogar, siendo las encargadas de la educación familiar y, por otro lado, en el mercado del trabajo asalariado, siendo la maestra una extensión de las tareas del hogar, orientadas a lo formativo. Se instauró la idea de que, si las mujeres eran las encargadas de la educación de los niños/as pequeños/as en el ámbito familiar, podían hacerlo también en las escuelas, teniendo el carácter de “educadora natural”. “Se necesitaba un cuerpo docente, de bajo costo, que llevase a cabo la ‘gran cruzada pedagógica’. Baratas, dóciles y sin otras oportunidades laborales ‘decentes’ y atractivas, las mujeres pasaron a ser consideradas ‘educadoras por excelencia’” (Yannoulas, 1996, p.36).

De este modo, mientras las mujeres se introducían al magisterio como trabajo, se producían nociones que legitimaban la figura de la mujer maestra (Fiorucci et al., 2022), construyendo

³ Es importante aclarar, que la incorporación de mujeres al magisterio no ocurre de forma homogénea, ni en un único momento. San Román (2000) señala que se encuentran algunos antecedentes de mujeres maestras ya desde el siglo XVIII, sobre todo en ciertas regiones de Europa, como España. Sin embargo, esta participación fue limitada, mal remunerada y en niveles educativos bajos. La autora describe que las primeras maestras que desarrollaban su tarea en escuelas de niñas carecían incluso de los niveles básicos de alfabetización, encomendándole la tarea de reproducir el ideal de feminidad hogareño.

nuevos significados y representaciones sociales sobre la profesión. Se produce un proceso de transformación cuantitativo con el aumento numérico de mujeres en dicha ocupación y cualitativo, en tanto se produce un cambio de significados y valoración social de la tarea, a partir de su feminización. A medida que aumentan las mujeres en la tarea docente de los primeros niveles educativos, la misma pasa a ser peor retribuida económica y más descalificada (Yannoulas, 1996).

En este marco, Apple (1997) analiza cómo la formación docente estuvo atravesada desde sus inicios por sesgos patriarcales, promoviendo en las maestras aprendizajes vinculados con roles tradicionales femeninos, como economía doméstica y labores manuales, tales como costura y bordado. Se producían y reproducían así, determinadas cualidades morales atribuidas a las “buenas maestras”, como el amor por los niños, la humildad, la sencillez y la prudencia, todas ellas focalizadas principalmente en las conductas y no en los conocimientos.

Desde la literatura orientada al análisis de este proceso, se puntuiza sobre cómo este implicó efectos contradictorios en relación a la emancipación de las mujeres, ya que si bien les otorgó la posibilidad de salir a la esfera pública y al mercado laboral, con el reconocimiento de una tarea hasta el momento relevante, también impuso la delimitación de ciertos comportamientos morales en relación a las conductas esperadas por ellas, limitando sus posibilidades (Apple, 1997; Yannoulas, 1996; Fiorucci et al., 2022).

Asimismo, el ingreso de las mujeres al campo educativo implicó un desprestigio social de la profesión, propio de la jerarquización desigual presente en la sociedad patriarcal. Aspectos como la baja de los salarios, el aumento del control del Estado y la precarización de las condiciones laborales y formativas, generaron que los varones se alejaran de estos roles (Apple, 1997; Pereira, 2013)

2.7 La primera infancia en el sistema educativo: genealogía de una práctica feminizada

En el contexto del surgimiento de los Estados modernos y con las profundas transformaciones sociales, culturales y políticas producidas, distintos países comenzaron a asumir la atención y educación de los/as niños/as pequeños/as como una responsabilidad pública. Este proceso estuvo atravesado por diversas corrientes pedagógicas, entre las que se destaca el aporte de Fröbel, quien en 1826, desde sus desarrollos teóricos centrados en el juego como medio privilegiado de aprendizaje y en el reconocimiento de la infancia como

una etapa con valor en sí misma, influyó en los programas que cada país fue desarrollando posteriormente, aunque las primeras propuestas institucionales tuvieron un perfil principalmente asistencial (Ivaldi, 2020)

En Uruguay, estas transformaciones comenzaron a reflejarse a partir de la reforma educativa impulsada hacia mediados del siglo XIX, cuando se empieza a instalar la necesidad de atender a la infancia desde una perspectiva estatal (ANEPE, 2007; Ivaldi, 2020). En 1892 se crea en el país el primer centro educativo de la región dedicado específicamente a la primera infancia, marcando un hito en el reconocimiento institucional de esta etapa como parte del sistema educativo nacional.

Todo este proceso, se produce al tiempo que comienza a surgir una construcción de significados alrededor de la figura de la infancia, en donde la misma pasa a ser definida como una etapa evolutiva diferente, con derechos específicos y que debe ser protegida. Se comienza a construir una valoración de los sentimientos maternos y paternos, en tanto el afecto pasa a ser esencial para la crianza, aunque ese afecto entendido desde una perspectiva de la vigilancia y el control. El/a niño/a bárbaro, descrito por Barrán (2015), debía convertirse entonces en un niño/a dócil.

Aunque desde lo metodológico, el jardín de infantes de inicios de siglo defendía las necesidades específicas de esta etapa, la habilitación de las mismas era entendida como una preparación para el periodo siguiente, con ello la idea del preescolar. El lugar de la mujer maestra, se va construyendo en medio de este proceso. Varela ya en 1868 comienza a señalar el carácter de “educadora natural” de las mujeres y la posibilidad de que ocupen cargos docentes, pese a las resistencias de la sociedad conservadora de la época. Dentro de sus argumentos en defensa de esta postura, se sustentaba la idea de la escuela como prolongación del hogar. Tal como mencionaba en líneas anteriores, si la mujer madre era “la piedra angular de la familia”, la maestra lo sería en la institución educativa, construyendo con ello la idea de segunda mamá (Ivaldi, 2020).

La formación específica a maestras para los jardines de infantes, fue central en este proceso, encabezado por Enriqueta Compte y Riqué, quien al regreso de sus viajes formativos por Europa comenzó a dictar los primeros cursos preparatorios, en el año 1890, dos años antes de la inauguración del primer jardín de infantes en 1892. Este proyecto formativo estaba atravesado por el objetivo de formar a las mujeres más allá de la tarea docente, fortaleciendo aspectos que harían también al desempeño de su futuro rol maternal (Ivaldi, 2020). En paralelo, los Institutos Normales aún estaban en pleno proceso de

fundación y consolidación, dedicándose a la formación para el nivel de primaria, el cual tuvo protagonismo en las primeras décadas del siglo XX.

Recién hacia mediados de siglo, luego de años de intentar ampliarse y sostenerse, comienza una nueva etapa para la Educación Inicial, donde se empiezan a implementar acciones con el fin de ampliar su cobertura. Este cambio se produce ante la necesidad de dar respuestas a las demandas sociales de cuidado de los/as más pequeños, tomando protagonismo este aspecto por encima de la enseñanza y aprendizaje (ANEPE, 2007).

Ya hacia los 90' se percibe una verdadera expansión y fortalecimiento en la atención de esta etapa educativa, impulsada por políticas que buscaron universalizar el acceso, especialmente para niños y niñas de 4 y 5 años (Peralta, 2002; Cambón y De León, 2008). En este contexto, la ANEP desarrolló acciones que priorizaron la apertura de grupos en zonas con menor cobertura y mayores niveles de vulnerabilidad social, lo que permitió un crecimiento significativo de la matrícula y una mayor presencia de la Educación Inicial en el sistema educativo (ANEPE, 2007). De un modelo centrado principalmente en la función asistencial, se avanzó hacia una política educativa que reconocía la importancia pedagógica y social de esta etapa. Sin embargo, tal como señalan Cambón y De León (2008), la polémica entre lo asistencial y lo educativo aún no está saldada.

En este sentido, la coincidencia temporal entre el proceso de feminización de la docencia en la escuela primaria, con el surgimiento y defensa de una necesidad de atender también a las particularidades de una etapa anterior, muestra cómo la tarea de educación de la primera infancia nace ya enlazada directamente a la figura de la docente mujer, configurando así una marca de origen para las maestras de primera infancia.

2.8 La educación de la primera infancia: sentidos en disputa

A pesar de los avances conceptuales que reconocen la especificidad pedagógica del nivel inicial, la tarea docente en la primera infancia continúa siendo desvalorizada. En la asociación de trabajo doméstico y trabajo docente que acompaña a las maestras desde los orígenes del magisterio, se gesta la descalificación de la tarea. Las mujeres quedan representadas "naturalmente" en relación a las tareas de cuidados, por lo que la enseñanza de los/as niños/as pequeños/as sería una extensión de las tareas domésticas, lo cual le quita valor como trabajo productivo (Apple 1997; Fiorucci et. al, 2022; Yannoulas, 1996; San Román, 2000).

Esta desvalorización, señala Fernández (2008), se produce en asociación a la descalificación de las infancias, entendiendo que, "las maestras trabajan con niños y así como se descalifica al niño (o se lo endiosa, como otra forma de descalificación) también se desvaloriza a quienes trabajan con ellos" (p. 136). De este modo, la autora entiende que el trabajo docente se enfrenta a un "vaciamiento", transformándose en una actividad que pareciera no ser productiva o rentable, siendo así invisibilizada, tal como sucede con el trabajo doméstico. Morgade (2010) agrega que, esta "experiencia femenina" en la educación no es esencial de las mujeres, sino una construcción social, la cual a nivel subjetivo, "feminiza" cuerpos que pueden ser tanto de mujeres como de hombres, evidenciando cómo las normas de género moldean la tarea docente y contribuyen a su desvalorización.

De este modo, parte de la identidad de la educación de la primera infancia se ha construido sobre una base de ideas supuestamente contrapuestas, que tal como plantea Pitluk (2019) obstaculizan el fortalecimiento del nivel como espacio de despliegue pedagógico. La autora problematiza las dicotomías características del nivel, como son: cuidados vs educación, contenidos vs juego, entre otros; destacando la complementariedad de estas dimensiones. Desde esta perspectiva, destaca la educación de la primera infancia no como espacio preparatorio de otros niveles, sino como territorios pedagógicos con identidad propia. Las actividades de cuidado cotidiano, las cuales forman parte del día a día en estas instituciones, deben ser realizadas con una intencionalidad pedagógica, dotando de sentido la función social que el centro posee, por lo cual educación y cuidados no pueden ser disociados, sino que trabajan como un continuo en donde las docentes cuidan en tanto educan.

Los centros educativos de primera infancia se constituyen así como primeros agentes socializadores externos al hogar, los cuales no se limitan a brindar atención, sino que producen cultura, transmiten valores, habilitan vínculos y modelan formas de estar y ser en el mundo, siendo un momento clave, en tanto inicio del proceso de escolarización. "La Educación Inicial traza las huellas del recorrido que la infancia transitará en su proceso educativo, iniciando una modalidad de acercamiento al conocimiento que influirá en sus posibilidades de aprender, de comunicarse, de expresarse" (Pitluk, 2016, p. 17).

El juego, en este contexto, debe ser reconocido como una herramienta pedagógica central y no como una actividad secundaria. Tal como plantea Pitluk (2019), contraponer contenidos al juego resulta incorrecto, ya que desconoce el lugar que este tiene en el desarrollo integral de niños y niñas. Lejos de ser una oposición, el juego funciona como una forma específica de conocer, a través del cual los/as niños/as se vinculan con los aprendizajes y exploran el mundo. En esta misma línea, Brailovsky (2023), propone avanzar en la comprensión del

juego más allá de su consideración como rasgo natural de la infancia, destacándolo como una expresión social y cultural que se transmite de generación en generación, el cual es enseñado y aprendido. En este sentido, constituye un aprendizaje social que requiere de condiciones específicas para desarrollarse, lo cual implica también una responsabilidad pedagógica por parte de las y los docentes.

Desde estas perspectivas, se posicionan a los/as docentes del nivel, no sólo como garantes de experiencias significativas de juego y aprendizaje, sino también como figuras clave en el acompañamiento del desarrollo emocional y vincular de las infancias. De este modo, las funciones sociales y pedagógicas se entrelazan con la dimensión emocional, fundamental al trabajar con niños/as muy pequeños/as, incluso de pocos días de vida, en espacios institucionales que deben garantizar su bienestar integral. “Recibir a un ‘alumno’ de meses o días que deberá permanecer muchas horas en la institución y al que se le deberán satisfacer sus necesidades básicas es muy movilizante y es una de las variables más importantes que atraviesan las prácticas del jardín maternal” (Pitluk, 2019, p. 241). En este sentido, los vínculos que se establecen en el marco escolar tienen un gran impacto tanto en las vidas de niños/as, como en la de sus familias, debiendo funcionar como promotores de prácticas protectoras hacia las infancias.

La dimensión emocional cobra de este modo, un rol central en la tarea educativa. La necesidad de atender al “piso de abajo de la escuela”, referida por Díez Navarro (2002), hace alusión a ello. La autora utiliza la metáfora para referirse al espacio simbólico donde se encuentran los deseos, miedos, emociones y subjetividades que atraviesan la vida cotidiana del aula, tanto de niños y niñas, como de los/as docentes. Reconocer esta dimensión, implica asumir que educar, no se reduce a transmitir contenidos, sino a crear condiciones para que el conocimiento emerja en contextos que sean verdaderamente significativos, debiendo encontrarse atravesados por la palabra, el juego, el afecto y la sorpresa, aspectos cruciales en la primera infancia.

En este marco, la práctica de los/as docentes en la educación de la primera infancia lejos de responder a una tarea “natural” o “instintiva”, se encuentra inscrita en una compleja red de saberes, emociones, vínculos y decisiones pedagógicas. Las/os maestros/as son responsables de crear condiciones adecuadas para que el cuidado y la enseñanza se articulen en experiencias significativas, reconociendo y sosteniendo la singularidad de cada niño y niña, en una etapa crucial del desarrollo (Brailovsky, 2023). Al enfrentar históricas desvalorizaciones, su tarea implica habitar las tensiones propias del nivel desde una posición política, ética y pedagógica.

2.9 Las maestras de primera infancia hoy: en búsqueda de la legitimidad de su trabajo

Los múltiples cambios sociales ocurridos en las últimas décadas han interpelado al sistema educativo y con ello, al trabajo de los/as docentes. Arendt (2016) plantea que educar implica asumir la responsabilidad de introducir a los/as niños/as en un mundo ya existente, lo que requiere una figura adulta como mediadora. Advierte que se ha generado una crisis de autoridad en la escuela, debilitando la posición docente y afectando su legitimidad para ejercer la función educativa.

Tal como plantea Tenti Fanfani (2007), en un contexto de masificación de la enseñanza, que no ha podido atender satisfactoriamente a las condiciones sociales que determinan el aprendizaje, se produce una exclusión social que choca con la inclusión educativa necesaria, en donde “la sociedad tiende a esperar más de lo que la escuela es capaz de producir” (p. 336). Esta brecha genera una fuerte decepción y desencanto social hacia la escuela, generando un profundo malestar en los/as docentes, quienes se enfrentan a la frustración de no poder responder a las crecientes demandas del entorno. El autor señala que, las expectativas externas, que exigen a la escuela como principal responsable de compensar las desigualdades sociales, son progresivamente interiorizadas por los propios actores educativos.

En este sentido, la reflexión de Byung-Chul Han (2024) sobre la “sociedad del rendimiento” resulta pertinente, ya que permite comprender cómo en la actualidad, la presión por el éxito y la productividad individual es interiorizada por los sujetos, produciendo sobreexigencia y autoexplotación, lo cual afecta profundamente a los/as trabajadores, posicionando al trabajo como fuente de placer y realización personal. Lo que en el caso de la docencia tiene particular relevancia ya que históricamente ha estado atravesada por el sacrificio, argumentada bajo la noción de vocación.

Es así que, si el proyecto institucional de la modernidad, consolidó la figura del/a maestro/a como una necesidad del Estado (Barrán, 2015), la vocación, lejos de ser neutra, ha estado atravesada por representaciones sociales que tienden a minimizar las dimensiones técnicas, políticas e intelectuales del trabajo docente, reforzando una imagen ligada al sacrificio y la entrega personal (Apple, 1997).

En esta construcción social estatal del/a maestro/a, tal como describe Tenti Fanfani (2021), la vocación fue promovida entonces como un rasgo “innato”, relacionada con una entrega

desinteresada y generosa, que implicaba un compromiso moral y ético desde el sacrificio, contrapuesta a la idea de profesión, asociada a una elección más racional, que implica el desarrollo de conocimientos específicos, producidos en el marco de instituciones formativas. Sin embargo, el autor defiende que vocación y profesión no deberían entenderse como conceptos opuestos, ya que los mismos funcionan de forma complementaria. Los/as profesionales se encuentran cada vez más calificados/as y más formados/as, siendo poseedores/as de saberes cada vez más complejos, pero al mismo tiempo pueden identificar y destacar el gusto o satisfacción personal por lo que hacen, sin perder la expectativa de una retribución económica y simbólica que sea acorde a su trabajo. De esta forma, lo vocacional y lo profesional forman parte de un continuo en estrecha interrelación.

Sin embargo, se identifica que pese a estos avances en la conceptualización de la tarea docente, persisten aún representaciones sociales que tienden a desdibujar su carácter profesional, sobre todo en los primeros niveles del sistema educativo. En este sentido, como señala Pitluk (2019) “A pesar del alto grado de complejidad y responsabilidad que implica la tarea, la docencia sigue siendo una profesión ‘bajo sospecha’ que no cumple con los requisitos para ‘pertener’ al campo de lo profesional” (p. 121). Tal como he desarrollado previamente, estas representaciones se encuentran atravesadas también por mandatos de género, en donde el magisterio, al ser una tarea feminizada, pierde valor social.

Estas visiones, muchas veces sostenidas desde imaginarios que asocian la tarea a escenarios afectivos o familiares, como la imagen de la maestra como segunda mamá, refuerzan lógicas de desvalorización. En este sentido, Freire (2008) en su libro “Cartas a quien pretende enseñar”, desarrolla un capítulo a destacar la importancia de la profesionalización de la profesión docente. Con el título “Maestra sí, tía no”, sin ignorar la importancia de lo afectivo de la tarea de enseñanza, advierte que el uso de términos coloquiales como “tía” (frecuente en Brasil para referirse a las maestras), despojan a los/as docentes/as de su autoridad política y pedagógica,

El intento de reducir a la maestra a la condición de tía es una “inocente” trampa ideológica en la que, queriendo hacerse la ilusión de endulzar la vida de la maestra, lo que se trata de hacer es ablandar su capacidad de lucha o entretenida en el ejercicio de sus tareas fundamentales. (p. 42)

En la misma línea, Contreras (1990) introduce el término *profesionalidad*, diferenciándolo de la *profesionalización* que domestica al cuerpo docente, para destacar desde esta perspectiva el compromiso y la responsabilidad inherentes a la tarea docente, como fundamentales para el desarrollo de una autonomía profesional. Esta profesionalidad, se

basa en la necesidad de que la práctica pedagógica sea reconocida y desarrollada de forma autónoma, no sólo en relación a los derechos laborales, sino también como una necesidad educativa en sí misma. Para ello, requiere de fundamentos éticos y políticos que posibiliten una práctica reflexiva.

En este marco, los aportes de Masschelein y Simons (2014), en diálogo con Arendt (2016), permiten visualizar el rol de la escuela como institución dedicada a introducir a las nuevas generaciones en el mundo común. Desde esta perspectiva, el cuidado que ofrece la escuela no se basa en una lógica de protección paternalista, sino en una preocupación orientada por el amor al mundo, que implica sostener el deseo de aprender, acompañar a quienes enfrentan condiciones difíciles y asegurar que cada estudiante es capaz de aprender. Los autores señalan que cuando se desplaza esta idea hacia una función de cuidado doméstico o familiar, la tarea docente corre el riesgo de ser despolitizada, así como la escuela asume el riesgo de dejar de ser un espacio formativo. Desde esta mirada, la autoridad a la que hacen referencia, no se basa en el control, sino en la capacidad de sostener un vínculo pedagógico que ofrezcan cuidados sin renunciar al saber.

2.2 Síntesis de los fundamentos teóricos y enfoque del estudio

A lo largo del presente capítulo he desarrollado los marcos conceptuales desde los cuales me posiciono. Por un lado, he tomado el concepto de identidad entendido desde su carácter plural y dinámico, para comprender cómo las maestras de primera infancia representan sus identidades narrativamente, situadas en marcos históricos, sociales e institucionales, que definen tanto sus posibilidades, como sus limitaciones en la configuración de sus relatos. Esto muestra la complejidad de dichos procesos.

La categoría género, me ha permitido problematizar la asociación entre feminidad, maternidad y tareas de cuidado, mostrando las complejas relaciones de poder que subyacen a estas representaciones y que las naturalizan, estableciendo dinámicas desiguales.

He señalado cómo la tarea docente, en los orígenes de la Escuela moderna, fue concebida como una extensión de las funciones del hogar y del cuidado maternal, configurando el imaginario de la maestra como “segunda mamá”. Estas representaciones sociales han generado una desvalorización material y simbólica, principalmente en los primeros niveles educativos, donde mayor es la feminización. Pese a esto, desde las miradas actuales de la primera infancia, se intenta resistir a estos modelos, reivindicando la importancia y especificidad del nivel dentro del sistema educativo. Las maestras de primera infancia hoy,

se posicionan como profesionales de la educación, defendiendo sus prácticas desde la intencionalidad pedagógica de sus acciones.

En los capítulos siguientes, a partir de estas perspectivas, analizaré las representaciones identitarias profesionales de las maestras, desde sus propias voces, reconociendo tanto los condicionamientos estructurales que he desarrollado anteriormente, como los posibles márgenes de acción en donde logran resignificar sus formas de habitar la tarea, a través de los cuales producen historicidad y configuran sus identidades narrativas en torno a ser maestra y ser mujer.

3. Estrategia metodológica

3.1 Enfoque metodológico

A partir de los objetivos planteados y en consistencia con el problema de investigación y el referencial teórico elaborado, para la presente investigación empleé una metodología de carácter cualitativo, destacando dos de sus aspectos fundamentales: el contexto y el lugar del/a investigador/a como instrumento clave (Denzin y Lincoln, 2005). Desde este enfoque, he puesto énfasis en entender a las participantes no como objetos de estudio pasivos, sino como agentes activos con conocimiento y voz propia.

Mi propósito fue escuchar y recoger relatos de mujeres maestras, que se desempeñan como docentes en el nivel educativo de primera infancia y que, desde sus propias vivencias y recorridos, han podido contar cómo comprenden el ser mujer en el ejercicio de su profesión.

Para ello, he trabajado desde la narrativa biográfica, entendiendo que la misma, desde sus planteamientos, tal como señalan Bolívar y Domingo (2006), busca localizar y contextualizar las formas de comprender el mundo desde la mirada de las personas que forman parte, poniendo foco en una dimensión longitudinal histórica.

Desde esta perspectiva entonces, la investigación narrativa biográfica, “Permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Contar las propias vivencias, y ‘leer’ (en el sentido de ‘interpretar’) dichos hechos/acciones, a la luz de las historias que los agentes narran” (Bolívar y Domingo, 2006, s/p), resultando por lo tanto, particularmente apropiada para el análisis de dimensiones como la identidad profesional y el género.

Tal como plantea Beorlegui (2019), las personas, al revisar sus memorias “sumidas en esa visión retrospectiva, (...)utilizan el material fragmentario de los recuerdos e imponen una lógica narrativa a lo vivido, asignando significado a su experiencia y conformando al mismo tiempo su propia identidad personal” (p. 133). En consistencia con los fundamentos teóricos desde los cuales me posiciono, la identidad se configura entonces a través de esta interpretación y resignificación que hacen los sujetos sobre los discursos y prácticas (Hall, 2002), en el marco de un contexto histórico que está atravesado por dimensiones sociales, entre las cuales el género ocupa un lugar central.

Para abordar esta complejidad, el planteo de la epistemología feminista resulta enriquecedor, ya que desde la misma se entiende la producción de conocimiento como una práctica situada, reconociendo el valor epistémico de las voces subalternizadas como

sujetos que interpretan y significan sus propias trayectorias. Esto cobra particular relevancia en las experiencias de quienes han sido históricamente silenciadas (Gandarias, 2014). Asimismo, dicho enfoque resulta especialmente pertinente para analizar las identidades en el marco de una profesión fuertemente feminizada y atravesada por discursos normativos sobre la feminidad (Morgade, 2010). Los aportes de la epistemología feminista permiten entonces recuperar el género como categoría de análisis, interrogando los supuestos normativos y posibilitando comprender cómo se construyen sentidos en torno a las experiencias de las mujeres.

En esta línea y tomando los aportes de Haraway (1991) en relación al concepto de conocimientos situados, me adhiero a un modo de investigar y de producir saberes donde lo problemático se construye en la articulación del vínculo entre los sujetos y la investigadora. Desde esta mirada, no es posible producir conocimiento desligado del contexto, ni de la subjetividad de quien lo produce. Por el contrario, todo conocimiento será parcial y estará situado en un contexto específico.

3.2 Experiencias de mujeres

En la década de los 70' se produce la conformación de grupos de mujeres que comienzan a reunirse para intercambiar relatos personales que denunciaban la opresión vivida, echando luz sobre los aspectos colectivos de la misma. Con el avance de estas producciones, las epistemólogas feministas comienzan a puntualizar acerca de la necesidad de entender las experiencias de las mujeres como una categoría compleja, en el que la historia y el contexto poseen un rol fundamental, entendiéndose como un colectivo social dinámico y no como la producción de ideas unificadas (Elizalde, 2008).

De este modo, se comienzan a cuestionar los modos en los que la ciencia ha producido el conocimiento que ha excluido a las mujeres (Maffía, 2008). Progresivamente el trabajo con las experiencias, gana territorio en la búsqueda de encontrar las determinantes estructurales que conectaban las diferentes vivencias de las mujeres, dando cuenta así de los mecanismos de poder que atraviesan estos procesos. Surgen producciones como la de Hartsock (2003), quien sostiene que las mujeres, debido a su posición social y las experiencias derivadas de la división sexual del trabajo, poseen una perspectiva privilegiada para entender las estructuras de poder y opresión. Define el "punto de vista feminista" como una herramienta epistemológica poderosa, en tanto permite echar luz sobre las lógicas patriarcales. En sintonía con esto, Harding (2016) agrega además que el reconocimiento del valor de las experiencias de las mujeres permite no sólo reconocer las dinámicas

producidas, sino también generar un impacto en la estructuración misma de la vida social. Ambas autoras subrayan así la importancia no sólo de la revalorización de las experiencias de las mujeres, sino también su uso para la crítica del sistema establecido (Hartsock, 2003; Harding, 2016).

Desde esta perspectiva, la epistemología feminista propone entonces problematizar en torno a quiénes y cómo son las mujeres, y cuáles son los modos plurales de ser mujeres, potenciando así el estudio de las identidades, para dar cuenta de los intrincados procesos de vinculación entre lo individual y lo colectivo (Castañeda, 2019).

Scott (1992) por su parte, puntuiza en la importancia de comprender las experiencias intrínsecamente ligadas al contexto, a lo histórico y a lo político, entendiéndolas no como un hecho dado, sino que siempre requieren y son producto de la interpretación. En esta línea, Bolívar y Domingo, (2006), destacan que la dimensión social y la personal resultan indissociables de las lógicas en las que cada sujeto relata su biografía, “Los relatos que la gente cuenta sobre la vida personal hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial” (s/p).

Por lo cual, la forma en que estas experiencias se relatan y adquieren significado está profundamente ligada al lenguaje mismo. Scott, (2008) pone énfasis en esta dimensión afirmando que, “La experiencia es la historia de un sujeto. El lenguaje es el lugar donde se hace la historia. La explicación histórica no puede, por lo tanto, separarlos” (s/p). La autora nos advierte, que cuando trabajamos con la categoría género en los relatos de los sujetos, debemos tener presente el riesgo de caer en una lógica circular, en donde las experiencias expliquen las diferencias de género, mientras que estas últimas a su vez expliquen la asimetría en relación a los hombres, recurriendo a definiciones normativas de cada uno/a y reproduciendo así la idea de que las diferencias sexuales son naturales e inalterables.

Es entonces que, a través de las narrativas biográficas y desde un enfoque epistemológico feminista, tomo las experiencias de las mujeres entrevistadas como expresiones singulares y profundamente valiosas, que enmarcadas en un contexto sociohistórico específico, interpreto en relación al tema de estudio, desde mi propia mirada. Por lo tanto, lejos de producir una única respuesta en torno a cómo las mujeres viven su profesión como maestras de primera infancia, he intentado complejizar la discusión y abrir nuevas interrogantes, recogiendo los trazos que permitan hilar cada uno de sus relatos con experiencias colectivas más amplias, de una profesión que ha sido históricamente feminizada.

3.3 Mi lugar como investigadora

Trabajar con las historias de vida implica un acto de co-construcción con el/la otro/a, en donde, tal como mencionaba previamente, la posición del/a investigador/a tiene un lugar fundamental. Escribir en primera persona del singular es una decisión tomada como modo de dar visibilidad a mi interpretación del tema de estudio, posicionada desde una epistemología feminista que da marco a un modo específico de producción de conocimiento.

La voz y experiencias de las docentes han sido fundamentales para mi investigación, pero también lo es mi propia voz, desde mi condición de autora y mi condición de mujer. Como señala Bach (2017),

Las lenguas también son sexistas y utilizan el masculino como forma de “universalizar” y se nos ha enseñado, por ejemplo, que si decimos “todos los hombres”, nos estamos refiriendo tanto a varones como a mujeres... pero no es así. Esta es otra maniobra androcéntrica(...) (p. 23).

Es por ello que me enuncio desde esta perspectiva, en donde entiendo que mi lugar como mujer blanca, estudiante de la Udelar, primera universitaria de mi familia, psicóloga de formación y quien trabaja desde ese rol en el ámbito educativo de la primera infancia, son aspectos que me sitúan y que forman parte intrínseca de lo que aquí converge. Mi propia trayectoria, mis saberes y mi posicionamiento ideológico inevitablemente han influido en las preguntas que formulé, en la escucha que he podido ofrecer y en las interpretaciones que he llegado a producir, tal como señala Haraway (1991) en relación a los "conocimientos situados".

Esta característica lejos de presentarse como una debilidad para la investigación, desde los enfoques feministas es entendida como una fortaleza, ya que al reconocer y explicitar mi subjetividad, no la anulo, sino que la utilizo como una herramienta para la comprensión (Castañeda, 2019). Bach (2017) refuerza esta idea señalando cómo la dicotomía entre razón y emoción, forma parte del sistema que comprende como masculino al primero y como femenino al segundo. En este sentido, entiende qué, “Cuando se rechaza la pretensión de objetividad y de que podamos ser seres escindibles, se reconoce (...) el papel de las emociones en el conocimiento” (p. 33).

Desde este enfoque, bien señala Beorlegui (2019),

Tanto entrevistadora como entrevistada resultan construidas como resultado de las proyecciones y asunciones culturales que tienen lugar durante la entrevista, basadas

en la imagen aceptable que la persona construye de sí para ser mostrada a la audiencia, y en la imagen que proyecta sobre quien pregunta, encarnando un receptor modelo o imaginario (p. 134).

Este proceso dinámico de proyecciones mutuas, enmarca el acceso al conocimiento no como un descubrimiento objetivo, sino como una producción que emerge a partir de la interacción (Beorlegui, 2019).

Mi familiaridad con el campo de la primera infancia y mi formación disciplinaria, posiblemente me permitieron establecer una mayor empatía con las participantes, facilitando un ambiente de confianza en la exploración de temas personales y por momentos sensibles. No obstante, esta misma familiaridad y mis conocimientos previos también pudieron haber influido en mis expectativas, llevándome, en ocasiones, a posicionarme desde ideas preconcebidas a partir de mis propias experiencias, las cuales fueron necesarias reconocer y poner en cuestión permanentemente, durante todo el proceso de la investigación.

Asumir este lugar desde la reflexión me permitió estar alerta a mis propias perspectivas y a las resonancias personales, enriqueciendo la interpretación de los relatos para contribuir a una producción de conocimiento más situada. Es por ello, que en el capítulo 5, realizo el análisis de mi implicación, articulando estos aspectos con las narrativas docentes.

3.4 Caracterización de las participantes

El acceso a la población se realizó a través del muestreo en cadena o bola de nieve (Goodman, 1961). Se exploraron las experiencias organizadas en cinco momentos/espacios de los recorridos vitales, entendiendo que los mismos enmarcan diferentes representaciones en torno al género y la identidad profesional de las maestras. Estos son: las experiencias en la niñez/adolescencia, las experiencias escolares/liceales, la elección de la carrera, las experiencias formativas pre-profesionales y las experiencias profesionales

La muestra intencional en cadena buscó obtener narrativas diversas desde diferentes recorridos formativos y profesionales. La selección estuvo comprendida por mujeres, maestras, que ejercen su profesión en centros educativos de Primera Infancia públicos de Montevideo, con título expedido por los Institutos Normales de Montevideo (IINN), situándolas en dos grupos, definidos por la cantidad de años de ejercicio de su profesión y la especificidad del título formativo, entendiendo que estos datos tienen incidencia en las representaciones identitarias y de género que atraviesan lo profesional. El número de

docentes entrevistadas se definió en función de dichos criterios de diversidad formativa y de la viabilidad del trabajo de campo, finalizando con la participación de ocho maestras.

En relación a la diferenciación de ambos grupos, cabe destacar que si bien la carrera de Maestro/a en Primera Infancia de los Institutos Normales de Montevideo IINN, se consolida en el año 2017, se mantuvo como título intermedio el de la Tecnicatura de Asistente Técnico/a en Primera Infancia (ATPI), que había iniciado en 2013. Es por ello, que la primera generación de egreso de MPI (Maestro/a de Primera Infancia) fue a fines del 2018. Esto limitó la cantidad de años posibles de ejercicio de la profesión, al momento de escritura del proyecto y de acceso al campo.

Sin embargo, es importante aclarar que muchos/as docentes ejercían y aún ejercen la profesión docente en escuelas y jardines públicos con anterioridad, a partir del título de Maestro/a de Educación Primaria, expedido por la misma institución, el cual aún hoy habilita el trabajo en ambos niveles del sistema educativo. Asimismo, durante algunos años, los IINN ofrecieron formaciones orientadas a la educación inicial, en formato de especializaciones o como es el caso del plan de 1992, con la posibilidad de optar por “inicial” o “común”.

En este sentido, tomar las narrativas docentes teniendo en cuenta los años de ejercicio de la profesión y la diferencia formativa de ambos recorridos, me permitió observar y diferenciar las representaciones identitarias que las maestras habitan.

La delimitación inicial de la muestra buscaba incluir maestras egresadas de la formación de Maestro/a de Primera Infancia (MPI) con al menos dos años de experiencia en escuelas públicas de Montevideo, y maestras egresadas de la formación de Maestro/a de Educación Primaria (MEP) con al menos cinco años de experiencia en el mismo ámbito. Sin embargo, el proceso de acceso a las participantes presentó particularidades que implicaron una adaptación.

En el caso de las maestras de Primera Infancia (MPI), el requisito de dos años de ejercicio en el ámbito público se manifestó como un desafío al momento de contactar participantes. Esto pudo deberse a factores como las fechas de finalización de sus formaciones (que fueron descritas en líneas anteriores) y las dinámicas de inserción laboral en el sector público, donde, como se mencionó previamente, aún coexisten con docentes de otras formaciones. A pesar de esta dificultad, el compromiso con la representación de ese perfil docente, me llevó a flexibilizar el criterio. En este sentido, de las cuatro maestras de MPI entrevistadas, dos de ellas contaban con el mínimo establecido, mientras que las otras dos se encontraban transitando su segundo año de ejercicio de la docencia en el ámbito público. Esta modificación, lejos de ser una limitación, enriqueció la muestra al permitir la inclusión

de perspectivas sobre los desafíos y las primeras experiencias en el campo. Asimismo, observé cómo pese a su corta trayectoria, mostraban una profunda capacidad de compromiso y reflexión sobre su práctica.

Por otro lado, la selección de las maestras de Educación Primaria (MEP) reveló un aspecto valioso: todas las entrevistadas, durante su formación en los IINN, habían optado por formarse específicamente en primera infancia. Dos de ellas, en el marco del plan del 92' donde debían elegir en el tercer año por "opción inicial" u "opción común", habiendo realizado las dos formaciones a modo de tener mayores posibilidades. Mientras que, las otras dos maestras entrevistadas, dado que su formación fue previa a este plan, debieron recibirse como maestras de educación primaria primero, trabajar primero en sistema público y postularse luego a la especialización en educación preescolar dictada por el Instituto Magisterial Superior (IMS), la cual evaluaba la puntuación del desempeño profesional otorgada por las inspecciones, ya que contaba con escasos cupos.

La elección activa de las cuatro docentes de MEP por el nivel, no solo enriqueció sus propios trayectos, sino que también aportó una perspectiva particularmente relevante para los objetivos del estudio, ya que mostró la diversidad de recorridos formativos que presentan las maestras que ejercen la docencia en dicho nivel.

Estos ajustes en los criterios de la muestra, propios de la flexibilidad que habilita el trabajo cualitativo, fueron abordados como una oportunidad para ampliar y enriquecer la comprensión de las experiencias estudiadas. De hecho, la muestra inicial se expandió de seis a ocho maestras a medida que se profundizaba en el campo. Los relatos de las docentes mostraron que, incluso quienes tenían un año solo de ejercicio profesional, pudieron ofrecer narrativas ricas en experiencias y reflexiones pertinentes de sus trayectorias.

3.5 Acerca de la co-construcción y análisis de la información

Para acceder a las narrativas biográficas utilicé la técnica de entrevista en profundidad, dada la apertura que la misma presenta, ya que permite acceder a la información en su contexto, brindada por los/as entrevistados/as, desde sus propios enfoques y palabras (Valles, 1999).

Con la intención de responder a los distintos objetivos de la investigación, las entrevistas se desarrollaron en dos instancias de conversación con cada maestra. Esto resultó muy

positivo, ya que permitió profundizar en las dos categorías teóricas que estructuran la investigación: Ser maestra / Ser mujer.

3.5.1 Primera instancia de entrevista:

Para facilitar y promover el intercambio en esta primera instancia la conversación estuvo centrada en el recorrido profesional. Se compartió la consigna de crear de forma gráfica, el recorrido personal en relación al “ser maestra” y “ser mujer”, desde la actualidad hasta su nacimiento, atravesando por sus vivencias en los cinco momentos antes descritos: la niñez/adolescencia, sus experiencias escolares/liceales, la elección de la carrera, las experiencias formativas pre-profesionales y por último las profesionales.

Les presenté la posibilidad de armarlo en el formato de línea de tiempo o del modo que les resultara más cómodo, como ser dibujos, frases o palabras. Se destacó la importancia de agregar todas aquellas situaciones, acontecimientos y momentos que creían haber dejado huella en su profesión como maestra.

Luego de realizada la gráfica, se produjo el intercambio y profundización de lo surgido, apuntando a conocer el recorrido biográfico profesional y personal de cada una.

3.5.2 Segunda instancia de entrevista:

Retomando el soporte gráfico que realizaron en la primera instancia, fuimos repasando primero los aspectos más significativos de lo que surgió en la entrevista previa y a partir de ello, introduce la temática del “ser mujer” en su profesión, a través de la pregunta inicial: ¿Qué significa ser mujer para ti? Pregunta, que tal como desarrollaré en el próximo capítulo, resultó profundamente interpelante y habilitó sentidos complejos sobre el género, las experiencias personales y la profesión.

Ambas instancias apuntaron a poder habilitar el relato de trayectorias personales y profesionales, en donde la problematización acerca del “ser maestra” y “ser mujer” surgiera desde las narrativas de las docentes. En este sentido, la pauta de entrevista funcionó como una guía flexible, pero mi rol principal fue el de mantener una escucha atenta. Busqué en la medida de lo posible, no redireccionar los relatos, sino recoger los recuerdos espontáneos de las maestras, permitiendo que sus voces se expresaran con la mayor autenticidad posible.

3.6 Sobre los tiempos y los contextos

Varios fueron los espacios y tiempos que dieron lugar al diálogo en esta investigación, donde intenté ponerme a disposición de forma tal de adaptarme a sus condiciones, para propiciar así un ambiente de comodidad y autenticidad. Las entrevistas duraron entre 50 minutos y 1 hora y media, tiempo que dependió de la disposición de cada una de ellas y del despliegue de sus relatos.

Cuatro de las docentes me recibieron en sus casas, creando un ambiente íntimo y personal que facilitó la apertura de sus narrativas. Con otras dos, las reuniones se llevaron a cabo en el centro educativo donde trabajan, lo que me permitió acceder a observar su entorno profesional. Un tercer encuentro se concretó en un espacio de la Udelar, brindando un marco institucional que también propició la reflexión. Finalmente, una de las entrevistas se realizó de forma virtual, adaptándonos a la flexibilidad necesaria para alcanzar la diversidad de la muestra.

Circular por estos variados lugares con el objetivo de escucharlas resultó una experiencia profundamente enriquecedora y reveladora. Sentirlas compartir sus historias, abriendo sus mundos para poder pensarse como maestras y como mujeres, no solo proporcionó los datos esenciales para la investigación, sino que también reafirmó el valor intrínseco que presenta el enfoque biográfico, como medio para acceder a los significados que las personas dan a las experiencias, al mismo tiempo que conforman narrativamente su identidad (Bolívar y Domingo, 2006).

La diversidad de los contextos de encuentro enriqueció la comprensión de sus vivencias, al visibilizar cómo sus identidades se despliegan y negocian en diferentes esferas de sus vidas, desde lo más íntimo hasta lo más público y profesional.

3.7 El análisis de los datos

Para el análisis de los datos provenientes de las narrativas biográficas de las maestras entrevistadas, adopté un enfoque de análisis temático de contenido por categorías (Bolívar, 2002), manteniendo los principios de la investigación cualitativa, que busca la comprensión profunda de los significados y experiencias (Bolívar y Domingo, 2016).

La gestión de los datos se realizó a través del programa informático [Atlas.ti](#), el cual permite generar unidades de significado para segmentar datos, codificando, relacionando conceptos, temas y categorías (Hernández et. al, 2014).

Partí entonces de la definición de tres categorías analíticas generales, que responden directamente a los objetivos de la investigación.

- Identidad profesional docente: Ser maestra de primera infancia (relacionada con el objetivo de comprender las representaciones que las docentes han elaborado en torno a la identidad profesional como maestras de primera infancia, desde sus experiencias vitales).
- Género: Ser mujer (en consonancia con el objetivo de identificar las representaciones sociales de género, narradas por las maestras, acerca del ser mujer).
- Ser maestra y ser mujer (para abordar el objetivo de reconocer los significados que las maestras de primera infancia le han atribuido y atribuyen a ser mujer y maestra, en distintos momentos vitales de su formación y profesión).

Una vez establecidas estas categorías generales, realicé la codificación de los datos. Primero, a partir de las transcripciones de las entrevistas, realicé una lectura individual detallada de cada relato, para luego, ir generando conexiones con las demás entrevistas. Los códigos fueron inicialmente establecidos en función de las categorías teóricas construidas, sirviendo como una guía para el análisis. No obstante, el proceso fue flexible y permitió también la emergencia de códigos adicionales, a partir de planteos de las participantes, enriqueciendo la comprensión del fenómeno.

La organización y agrupación de estos códigos en Atlas.ti fue crucial. Se buscaron patrones, regularidades y conexiones significativas entre los mismos. Progresivamente, fui identificando ejes temáticos más amplios, que permitieron la transición de códigos a dimensiones, a modo de integrar y dar coherencia a los grupos relacionados. Las dimensiones, a su vez, respondieron a los objetivos de la investigación, construyéndose a partir de la riqueza del material narrativo y su articulación con el marco teórico.

De esta manera, las siete dimensiones de análisis producidas fueron: Elección de la carrera y trayectorias personales; Representaciones de las identidades de las maestras; Descalificación de la tarea docente en primera infancia; Diferencias de género en el ejercicio de la docencia en primera infancia; Implicancias de ser mujer; Sentidos atribuidos al ser “buena maestra” en primera infancia; Significados y experiencias del ser mujer y ser maestra.

Cada dimensión presenta un área significativa de las experiencias y representaciones de las maestras, permitiendo una exploración profunda de los objetivos de esta investigación.

A continuación se presenta un cuadro que ilustra la matriz de análisis descrita.

3.7.1 Cuadro matriz de análisis

Objetivo	Categoría	Dimensión	Códigos
Comprender las representaciones que las docentes han elaborado en torno a la identidad profesional como Maestras de Primera Infancia, desde sus experiencias vitales.	Identidad profesional docente: Ser maestra de primera infancia	Elección de la carrera y trayectorias personales	Elección del magisterio Especificidad de la elección de Primera Infancia Trayectorias educativas Vocación Historias transgeneracionales Experiencias en magisterio El sistema educativo Experiencias en la infancia Experiencias en la adolescencia Experiencias como alumnas La formación
		Representaciones de las identidades de las maestras	Figura de la maestra como modelo Desafíos en la tarea Maternalización del rol La edad
		Descalificación de la tarea docente en primera infancia	Descalificación de la tarea Infantilización de la tarea Lugares ocupados Trabajar con la primera infancia
Identificar las representaciones sociales de género, narradas por las maestras, acerca del ser mujer.	Género: Ser mujer	Implicancias de ser mujer	Significado de ser mujer Expectativas en torno al género Estereotipos de género El cuerpo Tarea de cuidados Lo prohibido
		Diferencias de género en el ejercicio de la docencia en primera infancia	Lugar de los varones en magisterio Lugar de los varones en primera infancia Diferencias varones/mujeres en la tarea Problematizaciones en torno al género

<p>Reconocer los significados que las Maestras de Primera Infancia le han atribuido y atribuyen al ser mujer y maestra, en distintos momentos vitales de su formación y profesión.</p>	<p>Ser maestra y ser mujer</p>	<p>Sentidos atribuidos al ser “buena maestra” en primera infancia</p>	<p>Ser buena maestra Profesionalización La autoexigencia Importancia de la profesión en sus vidas Experiencias profesionales negativas</p>
		<p>Significados y experiencias del ser mujer y ser maestra</p>	<p>Significados que le atribuyen al ser mujer y maestra Cuidado de la imagen Ser Mamá y Maestra</p>

3.8 Consideraciones éticas

Siguiendo la normativa legal vigente (Decreto 158/19 y Ley N° 18.331), respecto a la regulación de la investigación con seres humanos, así como sobre el resguardo de la información y la identidad de los mismos, planteé determinadas acciones para el cuidado de las participantes.

El proyecto fue avalado por el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, habilitando su ejecución el día 22 de marzo del 2023, entendiendo que cumplía con los criterios éticos para la protección de las participantes en los procesos de investigación.

Se puso en conocimiento a cada una de las maestras acerca de los objetivos y procedimientos a realizar, garantizando la privacidad y confidencialidad de los datos aportados. Esto se realizó mediante la presentación de un consentimiento libre e informado, en el cual expresaron su conformidad con la participación voluntaria en la investigación. Asimismo, si bien se definió que la población objetivo no estaba comprendida dentro de un grupo de población vulnerable, anticipé que en el caso de haber alguna participante que pudiera verse afectada emocionalmente por la exposición a preguntas de corte íntimo y personal, se aseguraría el acompañamiento correspondiente.

Además de estos aspectos formales relacionados con el manejo de datos y la protección de la confidencialidad, las consideraciones éticas en el marco de las investigaciones feministas deben revisarse de manera constante. Tal como plantea Castañeda (2019), “(...) hacer investigación feminista implica un ejercicio de la libertad individual, propia y de las personas

con quienes se establecen relaciones a través del proceso de indagación" (p. 33). La autora destaca que como proceso relacional, la investigación requiere de establecer posicionamientos críticos compartidos.

En este sentido, parte de las consideraciones éticas responden también a incorporar mi implicación propia como investigadora, la capacidad de agencia que han tenido las participantes y la co-construcción de relaciones de respeto, como parte continua del proceso en el que esta investigación se ha producido, tan importantes como la rigurosidad metodológica antes mencionada.

Este compromiso se extiende incluso después de ser finalizada la investigación, en el manejo de los datos y difusión de los resultados obtenidos. En coherencia con esto, el material producido será compartido con las docentes involucradas, lo cual se espera que beneficie el ejercicio reflexivo de sus propias prácticas profesionales.

Capítulo 4: Análisis y discusión de las narrativas

Con base en los fundamentos teóricos desarrollados y a partir de las narrativas de las maestras, quienes desde su inmensa generosidad me permitieron escuchar sus historias, desarrollaré a continuación las líneas de análisis y discusión construidas en relación a los componentes del imaginario social de género con que narran y representan su identidad profesional.

A continuación, se presentan aspectos de las narrativas biográficas de Liliana, Fernanda, Mónica, Ana, Romina, Lucía, Victoria y Valeria⁴. Cada una de ellas, ha expuesto desde sus propias voces, un entramado de vivencias, sentidos y reflexiones, desde los cuales han entrelazado formas de representar su identidad profesional, como maestras de primera infancia.

El análisis se organiza en siete dimensiones, que tal como desarrollé en el capítulo anterior, se conformaron a partir de categorías teóricas en relación a los objetivos planteados en la investigación, así como también se han tomado los emergentes que fueron surgiendo en los relatos. Las mismas son: “Elección de la carrera y trayectorias personales”, “Representaciones de las identidades de las maestras”, “Descalificación de la tarea docente en primera infancia”, “Diferencias de género en el ejercicio de la docencia en primera infancia”, “Implicancias de ser mujer”, “Sentidos atribuidos al ser “buena maestra” en primera infancia”, y “Significados y experiencias del ser mujer y ser maestra”.

A lo largo del capítulo profundizaré entonces en cómo los imaginarios sociales de género atraviesan las formas en que las maestras narran su historia profesional y personal, y con ello, representan sus identidades, poniendo en juego sentidos que articulan lo individual con lo social, expresando así las marcas históricas, las tensiones institucionales y los mandatos de género que las atraviesan. Sus trayectorias me han permitido comprender cómo se articulan los deseos y proyectos personales, con las oportunidades concretas que han tenido, configurando una identidad profesional que se encuentra situada y permanentemente en movimiento.

⁴ En coherencia con los principios éticos de la investigación, estos nombres son ficticios, a modo de preservar el anonimato y la confidencialidad de las participantes.

4.1 Elección de la carrera y trayectorias personales

4.1.1 Los caminos hacia la elección

En las narrativas de las maestras, la elección de la carrera surge como un proceso complejo, que a lo largo de sus trayectorias vitales fue afectado tanto por experiencias personales como por condicionamientos sociales y expectativas de género, coincidiendo con resultados obtenidos por otras investigaciones mencionadas en los antecedentes (Sáinz et. al., 2004; Pinzón, 2017; Sonlleva et. al., 2019).

Algunas docentes muestran claridad en la identificación de acontecimientos en su vida que las marcaron y orientaron hacia el magisterio. Mientras que otras, durante la realización de la consigna de entrevista, fueron reconociendo y resignificando algunos hitos en asociación a su elección profesional. Tanto en unas como en las otras, se produjo un proceso de revisión en retrospectiva que permitió dotar de sentido su recorrido biográfico. Se visualiza de este modo, cómo la identidad profesional se configura al relatar la experiencia entre memoria y proyecto (Cullen, 2009), pudiendo cada una de ellas secuenciar hechos y destacar determinadas situaciones, para representar así su propia historia (Ricoeur, 2006).

Varias de las maestras entrevistadas hacen referencia a figuras docentes que marcaron su infancia, funcionando como modelos inspiradores y en algunos casos, como ejemplos de lo que no querrían reproducir. Para algunas, la presencia de una maestra significativa resultó determinante en su elección profesional:

Mi maestra de nivel cinco (...) Fue maestra de mi hermano después, como que me marcó, una maestra como diferente. No sé, era como rock and roll, como muy... no sé, me acuerdo de ella como "La maestra" (Lucía).

Otras recuerdan cómo el vínculo con sus docentes y las vivencias en el “jardín de infantes” generaron un impacto profundo:

Para mí el jardín fue hermoso. Yo ahí quise ser maestra (Valeria).

La escuela y las maestras para mí eran lo máximo (...) Yo soñaba, te juro que soñaba ser eso. Ser eso para mí era lo máximo (Liliana).

Sin embargo, no todas las experiencias fueron positivas. Algunas entrevistadas relatan que la percepción de injusticias o prácticas poco sensibles, despertaron en ellas el deseo de transformar la realidad educativa. Romina, por ejemplo, cuenta que tiene un hermano con Síndrome de Down y su acompañamiento a nivel familiar la marcó, por un lado, desde

aquellos que el sistema no pudo brindar y por otro, destacando la exigencia académica que le implicó a ella intrafamiliarmente esta realidad.

Pienso “ay, ¿no será que me hice maestra porque...?” No sé... estas ilusiones que nos generamos de poder darme cuenta que se lo hacen a otros y entonces cambiar la historia (Romina).

Resulta interesante observar cómo estas experiencias positivas y negativas se combinan y complementan en cada una de ellas, tal es el caso de Victoria, que por un lado destaca algunas figuras como referentes positivos en su infancia:

Mi maestra de primero es uno de los motivos por los cuales soy maestra, porque fue mi maestra en primero y segundo, y fue como un pilar muy grande (Victoria).

Pero por otro lado, también comparte experiencias de desilusión en el contexto escolar:

Una de las cosas que me hizo como reforzar el querer ser maestra, fue mi hermano y su pasaje por la escuela, situaciones que vivió que me hicieron dar cuenta que quería ser maestra y cambiar esas situaciones (Victoria).

Estos recuerdos muestran el carácter dinámico de las identidades y las tensiones entre la fragmentación y la unidad del relato (Ricoeur, 2006), en tanto las experiencias son retomadas y resignificadas, para adquirir nuevos sentidos a lo largo del tiempo (Hall, 2002).

Avanzando en sus trayectorias biográficas y yendo más allá de estas primeras afectaciones, muchas docentes identifican en la adolescencia experiencias concretas que las acercaron a la enseñanza, como la participación en grupos de *Boys Scouts*, campamentos de verano o actividades educativas comunitarias. En estos espacios de socialización y acompañamiento de las infancias, sus entornos fueron reforzando la percepción de que tenían “condiciones” para la docencia, en referencia a ciertas características personales como la organización, la suavidad o el gusto por trabajar con niños/as. De esta forma, se expresan las aspiraciones familiares que dan cuenta del contexto cultural y social (De Gaulejac, 2013), incidiendo en su decisión de estudiar magisterio.

No obstante, en sus relatos también emergen discursos del entorno que desestiman el valor de la tarea docente, especialmente aludiendo al trabajo con niños y niñas pequeños/as. Algunas recuerdan comentarios que cuestionaban la exigencia de la formación docente, incluso por parte de compañeras:

Bueno, esto me lo dijo una compañera de magisterio: que ella había ido a la facultad y no le había dado la cabeza, entonces estudió para ser maestra de primera infancia, porque era fácil (Valeria).

Es interesante destacar cómo esta percepción no solo circula en el entorno social amplio, sino también dentro de los propios espacios formativos.

Incluso me acuerdo de tener como pila de conversaciones, en la cantina se escuchaba mucho, (...) era tipo "No... porque las de primera infancia juegan". Nosotras defendiendo en magisterio la carrera (Lucía).

La estabilidad laboral surge como otro factor de impacto en su elección. La docencia ofrecía una inserción laboral rápida en comparación con otras opciones. En algunos casos, la decisión estuvo influenciada por la necesidad de independencia económica o por situaciones de vulnerabilidad que exigían priorizar una formación que tuviese una salida laboral inmediata, tal como describe Romina.

Necesitar como rápidamente recibirme de algo, para darle una mano a mi madre... Como algo que me iba a dar trabajo seguro (Romina).

Sus recorridos fueron variantes y no todas eligieron la carrera como primera opción, coincidiendo con los resultados obtenidos por investigaciones mencionadas en los antecedentes (Fernández, 2016; Castellini, 2020). Algunas maestras iniciaron sus estudios en otras disciplinas afines, como psicología, trabajo social o derecho, modificando su elección hacia la enseñanza posteriormente. La identidad profesional, por momentos, se ve representada entonces como una búsqueda, atravesando diversas experiencias, explorando intereses y modificando o reforzando las elecciones primarias (Cullen, 2009).

Romina, expresa continuar en ese proceso de búsqueda, tensionando entre la continuidad y el cambio. Se cuestiona si desea permanecer ejerciendo como maestra de primera infancia y actualmente se encuentra estudiando educación social, a modo de ampliar sus opciones. Manifiesta no tener una decisión tomada aún en cuanto a cambiar de trabajo, pero su problematización aparece transversalmente a su relato, como parte de su representación identitaria, mostrando el carácter dinámico y abierto de las experiencias que configuran la misma (Hall, 2002; Ricoeur, 2006).

Por otra parte, el relato de Ana resulta interesante para pensar trayectorias vitales y las elecciones profesionales no como procesos lineales, sino como procesos atravesados por múltiples condicionantes en donde los sujetos resignifican sus elecciones al tiempo que

configuran su identidad (De Gaulejac, 2013). Cuenta haber ido a una escuela rural, en un pueblo chico, donde cursó toda su escolaridad con la misma maestra. Destaca el peso que posee la escuela en ese medio, como centro de la comunidad, en donde la maestra representa múltiples roles sociales.

El maestro en el medio rural fue un referente que no es ahora, sin duda que ahora cambió mucho... pero era todo, porque giraba todo en cuanto a la escuela (...) el centro social, educativo, sanitario, todo era la escuela en aquellos momentos. Y a mí eso me tenía deslumbrada, era algo que me encantaba. Yo decía: "Yo quiero ser así". De hecho, cuando yo me recibí, mi maestra estaba esperando, trabajó más años de los que tenía que trabajar para esperarme, que yo me recibiera, para que yo eligiera allí (Ana).

Se visualiza aquí la expectativa del entorno que recaía sobre su elección, depositando en ella la responsabilidad de ese cargo que había idealizado desde su infancia. Sin embargo, cuenta cómo su propia trayectoria liceal, la llevó a conocer otros medios y contextos, vinculándose con colectivos políticos, religiosos y sociales, en donde identificó otras posibilidades. De ese modo, aquel deseo de formarse y trabajar como maestra rural para tomar el cargo en la escuela de su infancia, comienza a modificarse, para dar lugar a otro interés, como fue estudiar derecho.

Pero cuando le dije a mi padre, mi padre imagine... Mis padres fueron a esa escuela. Mi padre dijo, "Bueno, esa carrera de seis años, no sé si te la voy a poder costear". Y ellos tenían mucho miedo a Montevideo, porque también tenían la dictadura con gente desaparecida (...) La cosa es que, bueno, me quedé allí e hice magisterio en mi ciudad y la verdad que esos cuatro años los hice estudiando (Ana).

En este caso, se observa cómo determinadas condicionantes sociales y familiares, impactan en los recorridos vitales, operando como límites, pero también como marcos de sentido (De Gaulejac, 2013).

Y bueno ellos estaban convencidos en mi zona de que yo me recibía y que iba a ser la maestra rural. Y bueno, entonces Carmen se jubiló el diciembre que yo me recibí. Me estaban esperando, me hicieron una fiesta, me regalaron este anillo que tengo entre todos ellos, porque voy a ser su maestra. Y bueno yo cursé todo así y me fui al este a hacer la temporada, porque bueno, ya tenía como esas cosas de "¿qué hago acá, en el campo aburrida?" (...) Así que conocí una persona, que viste los vínculos, para compartir apartamento y bueno... cuando volví, que fue en febrero, les dije "Bueno, mirá yo no voy a ser la maestra rural de acá, me voy a ir a Montevideo, voy a

hacer Facultad de Derecho, voy a trabajar allá". Así fue esa parte. Y después me vine y bueno y fue increíble lo que me pasó acá, yo lo único que sabía era en qué calles iba a vivir y nada más (Ana).

Continúa luego narrando su recorrido en Montevideo, trabajando ya como maestra en la escuela pública y estudiando derecho, carrera que más adelante abandonó, reforzando su interés y elección por el ejercicio de la docencia.

4.1.2 Formarse para la primera infancia: Recorridos entre MPI y MEP

Resulta interesante también recoger los recorridos formativos realizados por las maestras los cuales han sido diversos. Por un lado, para quienes estudiaron MPI, la elección específica por el trabajo con la primera infancia se produce al ingreso de la carrera, a diferencia del caso de las maestras con formación en MEP, quienes por su parte muestran otras trayectorias, en donde debieron ajustarse a las opciones que habilitaban los IINN en su momento.

Los casos de Mónica y Fernanda coinciden en haber cursado el mismo plan de formación (MEP, plan 92'), teniendo la posibilidad de optar por orientarse en el cuarto año de formación hacia “opción común” (correspondiente a primaria) u “opción inicial” (correspondiente a primera infancia). Ambas decidieron realizar las dos opciones, entendiendo que les otorgaba más oportunidades en el campo profesional. Mónica define que su interés por la primera infancia lo descubre y refuerza ya desde el tránsito por los primeros años de formación y en las prácticas pre profesionales, describiendo a inicial como “su pasión”. Fernanda, por su parte, tenía un fuerte interés en trabajar con los procesos de alfabetización principalmente en el medio rural, lo que la llevó a estudiar magisterio. En ese sentido, su primera elección fue especializarse en educación común, entendiendo que dichos procesos correspondían más a esos niveles. Sin embargo, ya que quería trabajar en el medio rural, entendió que hacer la opción de inicial podría aportar al trabajo con grupos de inter-edad, por lo que también la hizo. Su salida al campo laboral, la cual coincidió con algunos acontecimientos importantes a nivel personal (como su primer embarazo), generaron algunos cambios en su trayectoria, dejando de lado la idea del trabajo rural y enfocándose al trabajo doble turno en Montevideo, en donde ocupó cargos en inicial y en primaria. En su relato, cuenta cómo poco a poco fue identificando el interés e identificación con la primera infancia, orientándose hacia dicho nivel.

Por otro lado, tanto Ana, como Liliana muestran un recorrido diferente. En el momento de su formación en MEP (fines de los 80'), la posibilidad de orientarse específicamente en primera infancia se presentaba como una especialización, donde luego de obtener el título de maestras en educación común y demostrando haber trabajado ya en la escuela pública, podían postularse para ingresar, requiriendo un puntaje de excelencia. Liliana cuenta que siempre tuvo claro querer trabajar en dicho nivel, reforzando esta motivación a partir de la práctica profesional en una institución privada, incluso previo a realizar la especialización. Ana, por su parte, trae una escena en donde es la inspectora quien la visita en su primer año de trabajo y la incita a hacer la especialización, diciéndole que "lo suyo era inicial" y otorgándole un puntaje de excelencia. También en su recorrido muestra cómo fue reafirmando esta decisión desde la pasión por ejercer como maestra de primera infancia.

Estas trayectorias difieren a las presentadas por las maestras formadas en MPI, las cuales definieron su interés específico para trabajar con la primera infancia al momento de ingresar a los IINN. Igualmente enfrentaron otro tipo de obstáculos, como es el sorteo de cupos para el ingreso. Victoria, Lucía y Valeria ingresaron a partir del sorteo la primera vez que se inscribieron. Sin embargo, Romina en una primera instancia quedó en una lista de prelación y ya habiendo comenzado el año de cursos, la contactaron para integrarse, a partir de cupos liberados por personas que abandonaron.

Los principales desafíos a los que refieren las maestras de MPI estuvieron ligados a transitar una formación reciente, que se encontraba en pleno proceso de conformación. Relatan escenas de un entorno que no siempre reconocía el valor de su formación, incluso dentro de los IINN, donde debían justificar y defender su elección frente a compañeros/as de MEP. Asimismo, relatan dificultades específicas en el tránsito por los cursos y el acceso a las prácticas pre-profesionales, siendo las mismas desempeñadas principalmente en centros educativos privados.

En este sentido, si bien destacan la importancia de haber podido acceder a una formación específica en primera infancia, se muestran críticas al formato, al considerar que la propuesta aún presenta debilidades importantes. En sus voces, emerge la demanda de una formación más sólida y contextualizada, que posea las condiciones materiales necesarias para ser desarrollada.

La variedad en los recorridos formativos muestra cómo el acceso a la formación en primera infancia y la elección de trabajar en este nivel están mediadas por condiciones institucionales, planes de estudio vigentes, oportunidades laborales y también por acontecimientos personales de las trayectorias vitales. Mientras que algunas maestras

fueron identificando su interés a lo largo de su formación o en el ejercicio profesional, otras ya llegaban con una motivación previamente definida. Sin embargo, en todos los casos se observan procesos de apropiación progresiva de la identificación como docentes de este nivel, donde fueron configurando sentidos propios y reafirmando su identidad como maestras de primera infancia.

4.1.3 Vocación sí, vocación no

En sus procesos de representaciones identitarias, la vocación aparece como un concepto ambiguo y tensionado. Algunas docentes, entienden la vocación como una condición necesaria para ejercer su rol.

Para ser maestra de primera infancia yo creo que tiene que ser vocacional seguro, no puede haber medias tintas (Ana).

El siguiente relato de Romina, resulta interesante para pensar lo vocacional, ya que si bien no logra identificar un origen claro en su elección profesional, hace referencia a la vocación como aquello que le permite continuar en el ámbito educativo.

Siempre me pasó “No sé qué quiero ser... quiero ser algo, pero no tengo como una pasión”. Que es esto, quizás siempre estuve como en el área de lo humanístico, mucho en lo que tiene que ver con la educación, porque he hecho otras cosas que tienen que ver con la educación. Entonces, en algún punto, es como que en la práctica digo bueno, no hay nada que me esté diciendo... pero en definitiva termino eligiendo, entonces claramente la vocación es lo que me mueve (Romina).

La vocación es vista desde este relato entonces no como algo claro y definitivo, sino como una significación que se construye en la práctica, en el quehacer cotidiano y que le da sentido a su elección de continuidad.

Sin embargo, como mencionaba previamente, desde la narrativa de Romina también aparece transversalmente el cuestionamiento a su elección profesional, diciendo que se encuentra atravesando una “crisis vocacional”. Resulta interesante entonces, cómo en su relato conviven simultáneamente la identificación con la tarea educativa, que sostiene cotidianamente en el trabajo con los/as niños/as y una sensación persistente de crisis e incertidumbre. Esta ambivalencia permite cuestionar las visiones tradicionales de la vocación entendida como un llamado interno completamente definido, permitiendo pensar las

identidades profesionales docentes como representaciones situadas, en transformación y que se encuentran abiertas a nuevos sentidos (Cullen, 2009). La unidad y fragmentación del relato se hacen evidentes aquí (Ricoeur, 2006).

Por su parte, Victoria alude a la vocación como aquello que le permite sostener la tarea, en el marco de la experiencia de un sistema hostil, que las demanda y sobreexige en su labor.

Para mí, la maestra de primera infancia, o la maestra directamente, tiene que tener vocación. Creo que mismo si no tenés vocación el mismo sistema te hace correr (...). No creo que alguien que no tenga vocación pueda sostener mucho tiempo el estar con grupos tan numerosos, atendiendo todas las singularidades y atendiendo a lo grupal al mismo tiempo, brindándole la contención a los niños, a la familia (Victoria).

Luego, profundiza en su idea de vocación, desde lo personal.

Es ir a trabajar más allá de todas las adversidades: feliz. O sea, yo todos los días me levanto y más allá de que haya algún conflicto o tenga una reunión desafiante o haya una situación particular con una familia, yo voy feliz a trabajar y me pone feliz ver los logros de ellos. O sea, me pone feliz verlos progresar, verlos jugar, reafirmar estos valores, eso. Creo que para mí la vocación es eso, o sea trabajar... pero, está retrillada esta frase, pero es así... o sea ir a trabajar, pero sin sentir que voy a trabajar. Por más que esté agotada a veces y quiera tirar la toalla, cuando llego a la sala y abro la puerta están ellos ahí (Victoria).

Se entrecruza entonces el gusto o pasión por la enseñanza, con la entrega afectiva, que para esta docente se convierten en fuentes de resiliencia frente a los desafíos diarios de su tarea. La manera en que describe la vocación como algo que va “*más allá de las adversidades*”, refleja un ideal de “ser maestra” asociado al compromiso ético-moral con el/la otro/a y a la entrega, respondiendo tal vez a los discursos fundacionales del oficio del/a maestro/a, que vinculaban el ejercicio de la profesión con el sacrificio individual, en nombre de la satisfacción personal de enseñar, dejando de lado las condiciones laborales (Tenti Fanfani, 2021). Tensiona así su rol entre ser un trabajo y *sentirlo* como un trabajo, describiendo una perspectiva de la enseñanza más asociada a un “acto de amor”.

La perspectiva de género, aporta también al análisis de este aspecto. Tal como desarrollan Sáinz et al. (2006) en su trabajo con estudiantes de carreras típicamente femeninas y masculinas, el valor que cada sujeto da a determinadas tareas está profundamente influenciado por la socialización de género, la cual moldea qué características son socialmente descritas como importantes para varones y mujeres. Es así que, la

competitividad, la destreza física o la fuerza resultan “más importantes” para los varones, en tanto son atributos descritos como “naturales” a su género; así como para las mujeres lo importante resulta del cuidado de los/as otros/as y la expresión de emociones. De esta forma, elegir desde la entrega y el compromiso ético-moral con el otro/a, también podría pensarse en asociación a la asignación histórica de los roles de cuidados a las mujeres, respondiendo al “deber ser” y a la imagen de feminidad hegemónica (Pinzón, 2017; Sonlleva et. al. 2019).

La narrativa vocacional convive, sin embargo, con discursos que la interpelan desde una perspectiva crítica. Si bien, algunas maestras reivindican la vocación como un elemento central de su tarea, otras critican la aplicación de este concepto, entendiendo que el mismo ha sido utilizado para justificar condiciones de trabajo precarias. Cuestionan así la idea de que la enseñanza es una profesión ejercida “por amor” y en base a una entrega desinteresada, ya que entienden que es a través de ese discurso que históricamente se ha naturalizado la sobreexigencia, la falta de retribución salarial acorde y el reconocimiento social del rol. Este planteo, es desarrollado por autores/as que han trabajado con los procesos de feminización del magisterio (Yannoulas, 1996; Apple, 1997; San Román, 2000; Fiorucci et. al. 2022).

Freire (2002) aporta a esta problematización entendiendo que si bien, la educación es una práctica de liberación, en la cual, los/as docentes tienen un rol central para la formación de sujetos autónomos, polarizar lo emocional de lo cognoscitivo le quita a las maestras capacidad de lucha y reclamo sobre sus condiciones de trabajo. Rechaza de este modo, la figura de la maestra como “tía” (nomenclatura que se utiliza en Brasil para referirse a las maestras de primera infancia y de los primeros niveles de primaria), señalando cómo ciertas representaciones refuerzan la desprofesionalización docente. Si las maestras son vistas meramente como figuras afectivas y no como profesionales con saberes pedagógicos y disciplinares, tienden a ser deslegitimadas. El autor señala que si bien, el vínculo emocional en la enseñanza tiene un rol importante, debemos evitar que esto sea utilizado a modo de reforzar la idea de que la docencia es únicamente un “acto de amor”, más que un trabajo, el cual posee derechos y responsabilidades.

De este modo, el rechazo al término vocación estaría asociado a su uso en los orígenes del magisterio como argumento para la desvalorización de la tarea. Ahora bien, desde posturas como la planteada por Tenti Fanfani (2021), hoy podríamos entender que vocación y trabajo no necesariamente deben ser términos contradictorios, sino que ambos componentes pueden estar presentes de forma complementaria, en tanto un/a docente puede disfrutar de

su tarea, encontrando satisfacción personal en la misma, y a la vez esperar una recompensa acorde por el trabajo que realiza.

4.1.4 Resignificando las elecciones

Pese a estos desencuentros de opiniones en torno al uso del término vocación, visualizo en los relatos de las maestras entrevistadas una mirada común sobre su trabajo, destacando lo afectivo como una dimensión fundamental en los procesos de aprendizaje.

Desde estas perspectivas, lo afectivo se vincula al acompañamiento y al sostén del otro/a, en una tarea que, como plantean Simons y Masschelein (2014) en diálogo con Arendt (2016), implica introducir a las nuevas generaciones en el mundo, desde una actitud de apertura hacia lo que ellas también traen consigo, lo cual requiere de un compromiso ético y político. Freire (2008) puntualiza en esto último, destacando la responsabilidad que tienen los/as docentes en tanto no sólo deben formarse teóricamente, sino que también deben atravesar una preparación personal, emocional y afectiva, en donde cuidar al/a otro/a resulta una dimensión intrínseca de la tarea. De este modo, las maestras destacan que la docencia les permite incidir en una etapa evolutiva clave de las infancias, así como acompañar y sostener a las familias en los procesos de crianza. Entienden que ser profesionales de la educación implica también ser capaces de cuidar en clave educativa.

Puntualizan en el valor del juego como herramienta fundamental para el aprendizaje en la elección específica del trabajo con la primera infancia, desmarcándose del modelo más tradicional de educación y entendiendo la posibilidad de despliegue que posibilita este nivel.

Yo estoy acá y yo soy responsable de estos 10 niños y que la experiencia educativa de estos 10 niños sea la mejor, sea un recuerdo feliz, que vengan felices al jardín a jugar. Y vienen a jugar sí, a mí no me molesta decir que vienen a jugar, porque visto que el juego está muy vapuleado en esta sociedad. Vienen a jugar ¿y? (Valeria).

En este relato, Valeria realiza una crítica implícita a la desvalorización histórica del juego y del trabajo con la primera infancia, producto de una larga tradición que ha tendido a desmerecer el valor pedagógico del nivel.

En este sentido, tal como plantea Pitluk (2019), se han contrapuesto nociones centrales como cuidado/educación, juego/contenido, asistencial/pedagógico. Sin embargo, las docentes logran connotarlas de manera positiva, destacando la complementariedad de

dichos aspectos y entendiendo que estos rasgos distintivos del nivel responden a una visión más innovadora y vanguardista de la enseñanza. El juego entonces, desde esta perspectiva, es entendido como una forma específica de conocer y relacionarse con el mundo, el cual, más allá de ser un rasgo natural de la infancia, y con ello, un rasgo característico de este nivel educativo, se constituye como un aprendizaje social, que demanda a los/as docentes la responsabilidad pedagógica de incluirlo (Brailovsky, 2023).

Ahora bien, el juego además de aparecer en los relatos como característico del nivel, surge también como experiencia personal que muchas docentes reconocen en sus trayectorias infantiles. La identificación temprana con la tarea docente surge en los relatos a través del juego de ser maestra, una actividad lúdica habitual, principalmente en las niñas. Sin embargo, algunas reflexionan críticamente sobre este hecho, reconociendo que esto no se traduce necesariamente en un interés vocacional consciente, sino que responde a la socialización de género, en donde a las niñas se les fomenta el cuidado de los/as otros/as, la enseñanza y la reproducción de roles maternos, así como también roles de cuidados.

Desde la perspectiva de Butler (2009), estos procesos pueden entenderse en términos de performatividad, ya que refieren a la representación de la identidad de género que, a través de actos repetidos dentro de un marco normativo, da sentido a lo que se considera, en este caso, lo “femenino”. De este modo, la socialización de género de las mujeres, según Hartsock (2003), se produce desde una experiencia situada, ya que aprendemos a vernos a nosotras mismas a partir de los roles que históricamente se nos han asignado, como el cuidado y la atención a otros, gestándose este aprendizaje desde el vínculo primario con la madre, en donde se transmiten modelos de feminidad desde la práctica cotidiana del cuidado.

El juego de ser maestra no sería entonces una expresión espontánea de la vocación innata, sino un acto reiterado que refuerza aquellas normas sociales sobre el rol de las mujeres en el cuidado y la educación de los/as niños/as pequeños/as. Al representar estos roles desde edades tempranas, las niñas no solo reproducen los modelos de género, sino que su propia identidad se va configurando en relación a estas expectativas (Fernández, 1993).

Al reflexionar sobre sus trayectorias, algunas maestras reconocen cómo estos mandatos influyeron en su elección profesional, pudiendo problematizarlos y resignificarlos.

Yo no sé si no soy maestra, porque soy mujer, es algo que no lo sé, pero es algo que está o que lo pienso mucho (Lucía).

En esta expresión Lucía interpela la incidencia del género en las condiciones de su elección, entendiendo que socialmente el magisterio representa una opción “natural” para las mujeres, en tanto refiere a una tarea de cuidados y educación de las infancias. En este sentido, ya desde edades tempranas, algunas traen relatos identificatorios muy claros con los roles asociados a las mujeres y las representaciones del imaginario social tanto de ser maestra como de ser mamá.

Tenía 5 años y me preguntabas qué quería ser cuando sea grande y yo decía: “Quiero ser mamá y maestra” (Valeria).

El deseo de ser “mamá y maestra” expresado por Valeria a los cinco años no puede ser interpretado como una elección libre o espontánea, sino como el resultado de la trama compleja de socialización de género que, como describía en líneas anteriores, moldea desde edades muy tempranas las tareas que resultan importantes para niños y niñas (Sáinz, et. al. 2006) y los horizontes de posibilidad que disponen cada uno/a.

Tal como señala Federici (2013), estas representaciones sobre lo que “debe ser” una mujer, se van internalizando, transformándose progresivamente en atributos naturales en donde se producen formas deseadas de actuar, fuertemente condicionadas por estructuras históricas y sociales.

Estos horizontes de posibilidad no sólo condicionan las elecciones iniciales, sino que también atraviesan los proyectos de vida en el largo plazo. Algunas maestras vinculan su elección con la posibilidad de compatibilizar la vida profesional con la crianza de sus hijos e hijas, incluso previo a tener hijos/as, en la intención planificada de conciliar su vida profesional con la maternidad.

Me parecía que era un muy buen trabajo, porque yo podía trabajar y ser madre a la misma vez. (...) Mi plan de vida era ese: recibirme, ser maestra, trabajar, jubilarme, tener nietos, ser abuela. Es decir, ese era mi modelo (Liliana).

Se observa de este modo, cómo la elección docente no sólo responde al interés por la enseñanza como disciplina, sino también a una planificación que se ajusta a los mandatos tradicionales de género, donde ser maestra aparece como una opción laboral compatible con la trayectoria de vida femenina hegemónica y valorada por ello, tal como surge de investigaciones mencionadas en los antecedentes (López, 2013; Pinzón, 2017).

Por lo antes descrito, se visualiza entonces que la elección de la docencia no es narrada por las maestras como un acto aislado ni puramente vocacional, sino como un proceso complejo

influenciado tanto por sus experiencias personales e historias familiares, como por sus condicionamientos de género y contextos socioculturales. En rasgos generales, a pesar de los desafíos y la desvalorización social de la profesión, la mayoría de las docentes entrevistadas reafirma su decisión de ser maestra, destacando los aspectos que consideran importantes de su trabajo.

A lo largo de sus relatos, las maestras han construido y resignificado su identidad profesional en sus trayectorias, enfrentando tensiones entre la vocación y la profesionalización, entre el deseo personal y las expectativas sociales, entre el compromiso con la infancia y las condiciones estructurales que muchas veces limitan su tarea. Allí, en esa resignificación se encuentra la posibilidad de producir historicidad y transformar los sentidos del ser maestra (De Gaulejac, 2013).

4. 2 Representaciones de las identidades de las maestras

4.2.1 La figura de la maestra como modelo

Las maestras perciben la presión social para representar un ideal de mujer correcta, prolífica y comprometida con las normas, tanto en su apariencia como en su comportamiento público y privado. Algunas, como Liliana, han interiorizado esta expectativa sin cuestionamiento, relatando cómo incluso han modificado hábitos personales para ajustarse a estos modelos.

Yo lo que sí tuve muy presente siempre es que yo era un modelo para esos niños, un modelo de mujer, tal vez un modelo de persona(...). El juntar la caca de mis perros en la plaza religiosamente, de cruzar con la luz verde, nunca cruzar con la luz roja, por si algún niño o alguien me está viendo. Es decir, cumplir yo con las normas, ser correcta... Siempre cuidé mucho eso (Liliana).

Menciona también, que a través de señalamientos de inspectoras o incluso en la formación docente, recibió comentarios que reforzaban esta imagen, regulando aspectos referentes a la higiene y a la apariencia física. Se presentan así, tal como describe Fernández (2001), los mecanismos a través de los cuales las instituciones no sólo transmiten conocimientos sobre el quehacer profesional, sino también aquellas disposiciones sobre lo que es “normal” o deseable, influenciando en la percepción personal de los sujetos e impactando así en sus representaciones identitarias.

Surge un relato muy significativo sobre su propia experiencia de embarazo siendo soltera, en la década de los 80' y una situación que había vivido otra docente cercana:

Una maestra, cuando yo era practicante, cuando era estudiante, me había contado que ella había quedado embarazada siendo soltera y que casi pierde el trabajo de maestra, porque no se podía ser madre soltera. Que ella tuvo que hacer un montón de cosas(...), no sé si había dejado de estudiar, había dejado de trabajar para que no la vieran embarazada. Tuvo el hijo tipo escondida, para que no se enterara el sistema que ella estaba embarazada (Liliana).

La articulación entre maternidad y conyugalidad, se posiciona, tal como plantea Lagarde (2005) como feminidad destinada, atravesada por los ejes socioculturales y políticos que definen la condición tradicional de ser mujer, y en ese marco, la representación de la maestra como modelo de mujer.

Se percibe entonces una fuerte presión social que impacta en el imaginario construido en torno a la figura de la maestra, sobre ciertos comportamientos y formas de vida consideradas “adecuadas” para quienes trabajaban en la educación. Lo profesional queda de este modo, muy ligado a lo personal, teniendo que cuidar aspectos morales que responden a modelos tradicionales de “ser mujer”.

Aunque el relato de Liliana corresponde a otro momento sociohistórico (inicios de la década de los 80', contextualizado en los últimos años de la dictadura cívico-militar), las narrativas de las maestras entrevistadas sugieren que el control moral sigue presente, aunque de formas distintas. Si bien hoy un embarazo fuera del matrimonio puede no ser tan disruptivo, otras conductas aún pueden ser objeto de juicio o sanción, como el consumo, la exposición de la imagen y uso de redes sociales, u otros ejemplos referidos al cuerpo y estética que surgen de los relatos y se detallan más adelante.

Bueno, de hecho, también pasó viste con una maestra que la sumariaron. No sé en qué quedó eso al final (...) que subía no sé si a Instagram o TikTok fotos o videos de ella en malla. Bueno y la acribillaron (...) Había sido en un privado y la echaron. No me acuerdo después qué pasó, pero tampoco supe mucho qué era lo que mostraba porque no me interesaba, porque puede mostrar lo que quiera (Romina).

Esto, permite observar cómo, si bien las docentes se muestran críticas frente a ese ideal tradicional que las posiciona como referentes morales para la sociedad, reconocen que el control moral persiste. Este control no desaparece, sino que se adapta a nuevas normativas

sociales, manteniendo exigencias sobre sus comportamientos y estilos de vida (Fernández, 2019).

En las últimas décadas, los movimientos de mujeres han cuestionado las significaciones imaginarias centrales de la sociedad, generando así profundas transformaciones en la vida social y cuestionando la idea de que la relación jerárquica entre hombres y mujeres es natural (Fernández, 1993). En este contexto, los cambios en las representaciones de género también han impactado en las formas de ser mujer, y con ello en la imagen de la maestra, históricamente concebida como modelo de feminidad. Sin embargo, persiste una tensión entre los avances en términos de derechos e igualdad y las formas más sutiles de regulación de la identidad femenina en el ámbito educativo (Apple, 1997; Yannoulas, 1996).

4.2.2 Las fronteras entre lo público y lo privado

Surge en los relatos de las maestras, la percepción de una frontera difusa entre lo público y lo privado. Perciben en las representaciones sociales de la maestra, diversas expectativas que refieren a conductas morales, tal como mencionaba previamente.

Hay una cuestión ahí, que el espacio de lo privado entre o se cuele en esta imagen tuya de ser maestra(...) Incluso en tu vida privada esta cuestión de “Ah, pero esto vos lo tenés que saber porque sos maestra” (Fernanda).

En este sentido, recae sobre ellas la exigencia de ser correctas, no sólo en su desempeño laboral, sino también en sus accionar personal fuera de la escuela.

Ahora que estoy trabajando más lejos estoy mucho más suelta(...). El año anterior que trabajaba en un barrio cercano, un poco me perseguía si salía. Y eso que soy una persona bastante tranquila(...). No dejé de salir, no, por supuesto que no. Pero había como una cuestioncita de que me puedo encontrar... De hecho, una vez en un bar me encontré con una mamá(...) Pero sí seguro, tenía como esa presión, eso seguro (Romina).

Problematizando sobre este aspecto, varias maestras hacen referencia a un contrato docente de 1923, de Estados Unidos, ampliamente difundido (citado por Apple, 1997; ver anexo 4), en el cual se reflejan las condiciones en que se enmarcaba y producía el modelo de maestra del momento. En el mismo, entre otras cosas, se establecía que no podían

casarse, se estipulaba los horarios en los que podían circular por la vía pública, se definían prohibiciones en torno a la estética, como la imposibilidad de teñirse el pelo o maquillarse.

A nivel regional, si bien no contamos con un documento igual, Fiorucci (2016) recoge referencias similares en las producciones de algunos de los intelectuales más destacados de inicios de siglo XX, que se pronunciaban en contra de la presencia de las mujeres en los cargos docentes de las escuelas. En términos generales compartían la visión de que la participación de las mujeres en los espacios sociales debía ser acotada, entendiendo que su presencia en las escuelas podría afectar la función materna y su tarea en el cuidado del hogar, así como exponerlas a situaciones que entendían como inmorales. Resulta similar al ejemplo de contrato referido en líneas anteriores, en tanto queda explicitado el control sobre las mujeres y la limitación sobre sus prácticas.

Estas prácticas de control moral, generan tensiones entre las regulaciones externas que apuntan a lo profesional y los mandatos sobre lo que deben ser y hacer como mujeres. Desde las narrativas, surge la necesidad entonces, de separar ambas dimensiones y construir límites.

En definitiva mi laburo se juega acá: desde que llega tu hijo, tu hija hasta que se va. Lo que ocurra después conmigo... si fumo porro, si tomo vino, si me quedo hasta las mil y quinientas en la plaza o si voy sola en minifalda, es un tema de mis elecciones como mujer, que hago un vínculo, un corte con mi tiempo de trabajadora (Fernanda).

El corte que menciona Fernanda se produce frente a la necesidad de desmarcarse de ese modelo impuesto. Pero en su narrativa, esto aparece como una tarea cotidiana, manifestándose en pequeñas acciones.

Trae en su relato, por ejemplo, un intercambio con una familia, en dónde le preguntan si ella es madre, surgiendo como una condición importante para el desempeño de su rol como maestra.

En una de esas entrevistas con las familias lo primero que me preguntó después de mi nombre, era si yo era madre. Y entonces le dije que no y que tampoco estaba en mis planes, 2004, que no entendía como condición necesaria la maternidad ni para el desempeño profesional del magisterio, pero tampoco o específicamente para la instancia educativa con niños y niñas de dos años (Fernanda).

La problematización de estos aspectos en el intercambio con la familia, le permitió en este caso, desnaturalizar un discurso instalado en la asociación de maestra=madre, la cual

incluye también la relación mujer=madre. Cuenta que más adelante, logró volver a conversar con esta mamá sobre aquella pregunta.

Le pregunté (...) “¿Por qué me preguntaste eso?”. Entonces ella me decía, “Bueno, pero porque ta... Es como que uno necesita saber cómo cambiar los pañales, esto, lo otro”. O sea sí, “Está bien”, le digo, “Pero no es condición ser madre para ejercer profesionalmente”. Que ta, después como con el tiempo eso se fue entendiendo, pero en ese momento, principios de los 2000 estaba como muy asociada a esta idea de que si sos madre alcanza ¿no? (...) y en ese momento yo marqué esa diferencia (Fernanda).

En este sentido, si bien lo personal y lo profesional se articulan de forma tal que resulta difícil trazar límites precisos entre ambas dimensiones (Nóvoa, 1992), el énfasis en la crítica que hacen las maestras entrevistadas, remite a la opresión que identifican sobre sus elecciones fuera de la escuela. Defienden entonces, la idea de representarse como profesionales, ya que de esta forma entienden que se desmarcan de cómo se comportan en su trabajo por un lado, y cómo lo hacen fuera del mismo.

Ahora bien, más allá de las posturas críticas, resulta interesante observar cómo el control se ha internalizado tan profundamente sobre ellas, que surge de diversos modos en los relatos actuales, a pesar de los intentos de ruptura que hacen. Una de las experiencias en las cuales esto emerge es con la incomodidad ante la posibilidad de encontrarse familias en otros contextos fuera de la escuela.

Una vez yo había ido a la playa y me encuentro con un nenito, con un alumno. Yo estaba con un bikini chiquitito y tomando algún trago, cerveza o no sé qué estaba tomando y hasta vergüenza me dio y después digo “¿Por qué?” (...) mi cabeza, mi cabecita de crianza, de bombardeo, me estaba diciendo que yo no podía estar con bikini... (Mónica).

Las buenas costumbres de las maestras (Cambón y De León, D., 2008), quedan explicitadas desde estas experiencias, bajo la sensación de que su vida personal está constantemente en observación, más allá de lo profesional, marcando una frontera difusa entre ambas dimensiones.

4.2.3 Los estereotipos que recaen sobre la maestra de primera infancia

Surge de los relatos la construcción clara de la maestra como una mujer de apariencia discreta y sin elementos que rompan con la estética tradicional, tales como tatuajes, piercings o ropa llamativa. Se identifican así, estereotipos que refuerzan una visión de la maestra como una figura asexuada y moralmente intachable. Fernanda comparte algunos ejemplos de intervenciones en este sentido.

Esto sí fue una declaración de una profe ya veterana ¿no? Yo tengo tatuajes, muchos y además tengo un piercing y tengo un corte de pelo bastante extraño. Entonces recuerdo que esa profe didáctica también bastante veterana, decía “Bueno, así nos vamos a llenar de todas estas hippies que van a estar dando clases”. Bueno, “Todas estas hippies” era yo (Fernanda).

Relata también, cómo el largo y ajuste de la túnica fueron motivo de debate en algunas inspecciones recientes, algo que ella considera anacrónico.

Tal como describe Fernández (2008), desde este tipo de intervenciones, la sexualidad de la maestra se ve desmentida, oculta detrás del delantal. Morgade (2010) agrega que, en contraposición, cuando el cuerpo de la maestra se ve producido, transgrediendo los límites del “guardapolvos”, se convierte en un cuerpo visible y condenable. La anterior cita, refleja estas tensiones desde las propias experiencias docentes.

Las representaciones normativas del cuerpo se entrelazan además, con ciertos atributos personales, que recaen sobre la imagen de la maestra. La dulzura, la voz tierna, la simpatía, la paciencia, la creatividad, ser buenas con las manualidades y ser incondicionales a la tarea, surgen como características representativas de la profesión. Resuenan entre estas descripciones aspectos propios de los orígenes del magisterio y de la feminización de la tarea docente, en donde las cualidades morales y cívicas eran destacadas por sobre las intelectuales (Yannoulas, 1996).

También identifican la reproducción de un estereotipo infantilizado, que se manifiesta tanto en los contenidos, como en su forma de actuar y presentarse. Este estereotipo incluye un lenguaje aniñado, temáticas sin contenido y una estética infantilizada, lo que en general rechazan, enfatizando la necesidad de ser reconocidas como profesionales.

Tú en tu planificación no vas a poner “Llegó el señor otoño”, no sé,,, “El conejo picarón”, no ¿entendés? No, pondrías “Mamíferos: el conejo”. (...) esa infantilización,

(...) una cosa lo que es la maestra para los niños y otra lo que es su trabajo personal, su trabajo de adulto, como adulto (Liliana).

Si bien comprenden la importancia de un tono accesible para comunicarse con los/as niños/as, sostienen que esto no implica adoptar una postura infantil en su trabajo. Diferencian entre "ponerse en modo niño/a" para conectar con las infancias y mantener una postura adulta en el ejercicio profesional.

Mónica agrega que la infantilización se produce como un modo de descalificar la tarea.

Es como que el sistema, como que te trata de infantilizar, a la maestra la trata de infantilizar siempre (...) hasta un extremo de que te viene un inspector a controlar. Yo no digo que no haya cierto control, pero que le muestres hasta qué manualidad hiciste. O sea, eso fue cambiando un poco con el tiempo, pero es una estupidez. O sea, a qué médico le van a decir usted qué receta le dio (...) es como que te infantiliza ¿no? (Mónica).

En este sentido, Apple (1997), define esas dinámicas producidas en el sistema educativo escolar como las formas más técnicas de control sobre la figura de la maestra. El control moral, que primaba en los orígenes de la escuela moderna, va cambiando y ajustándose a formas más institucionalizadas y burocráticas, desplazando el sentido de la tarea, de lo pedagógico hacia una lógica más técnica. Sin embargo, el mismo, no desaparece, sino que coexiste con las nuevas formas, como son las evaluaciones estandarizadas o las inspecciones. El autor denuncia que, de este modo, el trabajo educativo se convierte en una tarea cada vez más instrumentalizada, debilitando la dimensión reflexiva de los/as docentes y con ello, su autonomía.

Mónica además suma a su planteo la dimensión de género como condicionante de esta opresión.

Y creo que eso tiene mucho que ver la condición de mujer, de no reclamo, el no reclamo en las maestras es... o el reclamo no potente, eso es como muy, muy fuerte también y se da mucho porque somos casi todas mujeres (Mónica).

La infantilización y la descalificación, se producen entonces en estrecha relación con los mandatos de género.

En este sentido, Barrán (2015) define los siguientes atributos que debían tener las mujeres "civilizadas":

La mujer atrapada por el sistema de la familia burguesa asumió el rol que le habían asignado los hombres que la dominaban. Se quiso bella y ociosa, se vio débil, dulce, tierna, delicada, pasiva, niña, adorno, histérica y tonta, en una palabra, “femenina” (p. 360).

Si las mujeres son sujetos subordinados, no pueden poseer autoridad profesional. Su trabajo debe entonces ser observado permanentemente.

Yo no diría que estemos como sometidas, pero sí un poco de subordinación, sobre todo en primera infancia (...) Porque como siempre está todo tan intervenido (...) Entonces hay como una subordinación, como si nosotras fuéramos bobas (Valeria).

La tarea se vacía de sentidos y pasa a ser algo poco significativo, reforzando la idea de que las maestras no necesitan seriedad para desempeñarse o incluso formación (Fernández, 2008).

Otro modo de ejercicio de poder y control sobre ellas que surge en los relatos, es la construcción de un “deber ser” asistencialista.

La maestra divina es la que no te hace problema por nada. La maestra divina es la que vos no traes los materiales y no pasa nada y se arregla, la que no se queja, la que le haces cualquier cosa y ya sabes que no pasa nada. Esa es la divina, ¡Obvio! (Mónica).

Deben ser obedientes, no reclamar ni quejarse. Tal como señala López (2013), la definición de ser “buena maestra” se ve afectada según la perspectiva desde dónde se quiera representar. En este sentido, desde las autoridades educativas, se espera el cumplimiento de todas las tareas administrativas y pedagógicas requeridas, “sin alzar la voz”. Tal como manifiesta Mónica, se construye la imagen de la maestra “divina” como aquella que es sumisa y que ejecuta sin voz, ni voto.

Las maestras entrevistadas muestran una lectura crítica a estos estereotipos, representando sus identidades narrativamente desmarcadas de la imagen de maestra tradicional antes descrita: intachable moralmente, asistencialista, sumisa y obediente. Sin embargo, tal como describí previamente, también conviven con algunas ideas internalizadas en torno al ideal de la “buena maestra” como modelo a seguir. Estas contradicciones muestran las tensiones entre la fragmentación y unidad de los relatos, en donde se produce por un lado una búsqueda de coherencia al distanciarse de un modelo tradicional, a la vez que por el otro

lado, persisten elementos heredados que introducen discontinuidad en sus relatos (Ricoeur, 2006).

En ese espacio de sentidos, surgen diversas formas de autoafirmación profesional que se alejan de los mandatos establecidos, ya sea cuando reivindican su apariencia corporal, cuestionan las características personales que “deben” tener o al defender su capacidad de reclamo. Así, sus voces muestran los procesos de reconfiguración identitaria que logran ir representando en el relato de sus experiencias profesionales (Ricoeur, 2006).

4.2.4 La dicotomía: Cuidados y Educación

Entienden que, en la educación de la primera infancia, muchas veces la maestra se ve significada solo como una cuidadora, lo cual desdibuja su lugar profesional y desvaloriza las acciones pedagógicas desplegadas.

La expectativa está puesta en los cuidados, si el chiquilín vino sin magullarse, sin morder, está todo bien (Fernanda).

Desde el relato crítico a estas miradas, se destaca la importancia de entender que las tareas de cuidados van de la mano de lo educativo. Esto de “no magullarse” o “no morder” a lo que refiere Fernanda, forma parte también de los aprendizajes significativos que se producen en estas etapas. Tal como plantea Pitluk (2019), más allá de los contenidos específicos o disciplinares que se puedan abordar (muchas veces descalificados también por ser de “menor complejidad”), en la primera infancia se producen aprendizajes de gran influencia en el desarrollo de niños y niñas, para su presente, pero también para su futuro.

Los centros educativos de primera infancia son espacios de transmisión de cultura, en donde se generan intercambios sociales valiosos, se introducen normas y valores, se aprende a respetar el cuerpo y a compartir con otros/as. En este sentido, Pitluk (2019) problematiza la descalificación que recae sobre las mal llamadas “actividades asistenciales”, entendiendo que las mismas son actividades de cuidado y que en el contexto escolar, no solo pueden, sino que deben ser realizadas con intencionalidad pedagógica. Reivindica que, “(...) educar implica cuidar, es decir, que se cuida cuando se educa; entonces, enseñar es una forma de cuidar a los niños, su crecimiento y su desarrollo” (p. 17). Desde esta perspectiva, en cada instancia de contacto y trabajo con los/as niños/as lo afectivo está presente, ya sea en el cuidado, como en la enseñanza, estando ambas dimensiones estrechamente interrelacionadas.

Las maestras reconocen el imaginario social que vacía “al jardín” de contenidos. Visualizan que socialmente se espera poco en términos educativos para los/as niños/as pequeños/as, reforzando la idea de que “solo juegan”, desde una mirada que descalifica no sólo al nivel educativo, sino también al propio juego como forma de aprendizaje.

No esperan mucho a que aprendan cosas, que es horrible eso, porque en realidad es justamente una edad en la que tienen que aprender un montón (Romina).

Se cuestiona entonces cuáles son los aprendizajes considerados valiosos en la primera infancia. En contraposición a esta mirada reduccionista, el juego es concebido, desde la perspectiva pedagógica del nivel, como un aprendizaje social, que se enseña, se acompaña y se posibilita en la interacción con otros/as (Pitluk, 2019; Brailovsky, 2023).

Los cuestionamientos al nivel, reflejan que pese a los avances científicos que comprueban el impacto sobre el desarrollo que tienen las experiencias y aprendizajes en los primeros años de vida, aún circula la idea de que en lo escolar, lo importante es lo que pasa después (Pitluk, 2019), permaneciendo la imagen social del “preescolar”.

Para contrarrestar esto, surge desde las narrativas docentes, la necesidad de tener que explicar o justificar la importancia de sus acciones para la promoción de los aprendizajes, luchando aún contra esta idea descalificante que las afecta en su tarea.

Poder visibilizar la propuesta pedagógica que capaz que la maestra de sexto no lo tiene que hacer. Capaz que la maestra de quinto no tiene que explicar por qué enseña a leer con tales o cuales características o por qué enseña la división entre tanto. Pero siento que para revitalizar nuestro rol, para darle sentido profesional a nuestro rol, necesitamos explicar pedagógicamente por qué hacemos lo que hacemos (Fernanda).

Destacar entonces la intencionalidad pedagógica de sus acciones y reafirmar el valor educativo del trabajo que realizan, constituye una práctica cotidiana para las maestras, como modo de resistir a la desvalorización presente en el nivel.

4.2.5 El desgaste físico y emocional

La docencia en primera infancia es percibida como una tarea exigente, que posee un alto desgaste psíquico. Esto, coincide con lo planteado por Cambón y De León (2008), quienes en su investigación acerca del desgaste profesional de los/as maestros/as de educación

inicial, identifican vivencias marcadas por la alta demanda, en donde la carga horaria de trabajo traspasa la tarea en el aula, impactando en sus vidas privadas. Surge en su investigación, que en ocasiones, las docentes resignan ciertos aspectos de la vida privada, señalando cómo, son precisamente aquellas dimensiones vinculadas a la feminidad, como el rol de madre, esposa o mujer, las que se ven más impactadas por las exigencias del trabajo docente.

La disponibilidad afectiva constante que requiere el trabajo con niños/a pequeños/as no es reconocida socialmente como parte del trabajo docente, sino que queda naturalizada en el marco de la entrega vocacional, que se representa como “natural” de las mujeres (Morgade, 2010). El afecto, entendido como una dimensión central del oficio docente, requiere sensibilidad y trabajo pedagógico (Díez Navarro, 2002). Sin embargo, cuando lo afectivo se interpreta como un atributo femenino “natural”, se invisibiliza como parte del trabajo profesional, reforzando su desvalorización y contribuyendo al malestar emocional de las maestras.

En las docentes más jóvenes, surgen con mayor frecuencia las referencias a la aparente necesidad de pensar alternativas laborales para cuando ya no puedan estar en la sala.

Es muy fácil cansarse obvio y está bien, porque es sano cansarse. Porque sería rarísimo que termines ilesa después de varios años con 30 botijas, 8 horas. Porque yo ahora estoy en un tiempo completo, viendo situaciones complejas (...) por eso digo, tenés que tener como una segunda opción (Romina)

El desgaste aparece como una posibilidad y amenaza a futuro, a tal nivel que imposibilita continuar con la tarea.

La directora de acá del jardín me dice “Lu…”, ella tiene una hija, yo hice toda la carrera con la hija de mi directora de acá, entonces me dice “Yo siempre le digo (a su hija) y ese es el único consejo que le doy: conseguiste otro trabajo”. Me decía “4 horas de maestra y 4 horas de otra cosa, en una panadería igual” (...) “Por tu salud mental, lo pienso de verdad, porque más allá del cuerpo y todo, o sea llegar bien, porque también tenés que estar bien” (Lucía).

Se produce la paradoja entre una tarea aparentemente fácil, desvalorizada, pero que, sin embargo, pareciera generar mucho desgaste físico y psíquico.

Tenés que poder mientras que 20 niños están merendando vos ponerte a contar la plata del paseo y llenar una planilla y acompañar a una niña al baño y darle el papel

a otro y que todo te salga bien y que no se te pase un papel porque sino no podés ir al paseo y a la misma vez viene dirección a decirte “Tenés que llenar otra planilla” y vos: “Dale, sí la hago para el lunes, te la hago”. Y tenés que poder trabajar en tu casa, tenés que poder hacer cosas en tu casa y muchas veces comprar cosas para la escuela, tenés que poder estar para los niños, es como ta... tenés que poder todo y a veces ta... no podés con todo (Lucía).

Reflejan así el nivel de exigencia que las atraviesa en su tarea, el “poder con todo”. Esta exigencia, puede ser pensada también desde un marco más amplio, como un síntoma de la sociedad contemporánea. La idea de “la sociedad del rendimiento” desarrollada por Byung-Chul Han (2024), resulta interesante para contextualizar estas experiencias, ya que el autor señala que en la modernidad tardía los sujetos, dejan de ser sujetos, en tanto ya no se encuentran sometidos a nadie, sino que se positivizan y hacen de sí mismos su propio proyecto. El trabajo ya no se desempeña únicamente por obligación, de modo que la obediencia y el deber son desplazadas por la ilusión de voluntad y la libertad. La presión se internaliza y es ejercida sobre sí mismo/a, en una búsqueda de que el trabajo aumente nuestro placer. En este contexto “El sujeto del rendimiento se explota a sí mismo hasta quemarse (burnout)” (p. 96).

La autoexigencia y la falta de reconocimiento externo se ven reforzados en un sistema en el que las maestras no solo deben cumplir con múltiples responsabilidades, sino también deben sostener su propio bienestar emocional, pero todo ello sin encontrar respaldo. Manifiestan identificar que socialmente se espera mucho de ellas, por momentos perdiendo los límites entre lo que sí corresponde al ámbito escolar y lo que corresponde al ámbito familiar.

Tal como señalan Cambón y De León (2008), la escuela continúa siendo entendida como una institución encargada no sólo de transmitir conocimientos, sino también de sostener los procesos de socialización. Esto hoy, ocurre en un contexto de transformación de los modelos y funciones familiares, donde no siempre logran cumplir del mismo modo su papel como agentes primarios de socialización. En este escenario, los/as autores/as entienden que se genera un desfase entre lo que la escuela espera de las familias y lo que efectivamente estas pueden ofrecer, produciendo una tensión que muchas veces recae sobre los/as maestros/as. Son ellos/as quienes, intentando compensar ausencias, responden a causas estructurales y terminan asumiendo funciones que exceden su rol pedagógico.

Mónica comparte una reflexión que resulta interesante para pensar esto.

Estar en la clase no es tan fácil, tenés que tener la psiquis muy en su lugar y te tiene que gustar mucho lo que estás haciendo. Pero además, el tema de los maestros se enferman mucho ¿no? De hecho, yo tuve dos trastornos de ansiedad complicados y creo que en parte por el tema del trabajo, de la sobrecarga, del peso que te pone toda la sociedad, toda, toda la sociedad. En la escuela roban: "Ay no los educan", en la escuela hay que ir a hablar... ¿Qué es la escuela? Una maestra, un ser humano, porque no hay un apoyo atrás ¿Qué es la escuela? "La escuela tiene que contener a esos niños, la escuela tiene que integrar" ¿Qué es la escuela? ¿Qué es la escuela? Es una maestra, nadie te está ayudando (Mónica).

Con esta pregunta, Mónica problematiza la exigencia que reciben del entorno social. Desde los discursos de una educación en crisis, la escuela no puede responder a las demandas actuales (Tenti Fanfani, 2007). La escuela se rompe, no funciona y para ella, esta ruptura, en definitiva, queda depositada sobre la figura de la maestra “(...) *No hay un apoyo atrás (...) nadie te está ayudando*”. Se produce una fuerte presión y exigencia sobre su tarea, en contraposición al desgaste y desvalorización de la misma. Cabe entonces cuestionar cómo puede responder la maestra a las múltiples demandas (sociales, del sistema, de las familias y de los/as niños/as), en el contexto de una escuela en crisis. ¿Cómo hace, si además, se descalifica permanentemente?

Lucía, relata varias escenas de frustración en relación al funcionamiento del sistema, en los concursos y las elecciones de cargos, trayendo experiencias como no poder elegir escuela porque no encontró ningún cargo disponible o hasta la anulación de su prueba por un error en la aplicación del examen. Relata estas escenas con marcada angustia.

Me pasó que concursé, me faltó muy poquito para la efectividad, me faltaron tres puntos y ahí también fue tipo bajonazo. Como que siempre... O sea bajón, crisis, no sé qué... seguía un poco más, y siempre pasaba otra cosa que era como más que nada el sistema por así decirlo (...). Ya te digo, me anoté a otra carrera y dije voy a empezar a estudiar algo, porque no lo voy a bancar toda mi vida. O sea si bien es lo que, por un lado, re doloroso, es lo que quiero hacer y por otro lado, tipo no tengo por qué bancarme esto (Lucía).

El desaliento en su relato es claro, marcando cómo determinadas dinámicas del sistema ponen en juego no solo las elecciones laborales, sino también la forma de configurar su identidad y de habitar su profesión.

En este sentido, aunque las tareas de cuidados y educación en la primera infancia se consideren socialmente “fáciles”, las condiciones laborales describen una realidad muy diferente. Además de contar con habilidades pedagógicas, las maestras también deben sostener largas jornadas, con una carga física considerable y un impacto emocional que no se refleja en su retribución económica, así como tampoco en el reconocimiento social. Esta contradicción genera un malestar profundo, porque, por un lado, sienten que su trabajo no está suficientemente valorado, y por otro, la realidad de la práctica cotidiana las lleva a la exigencia de “poder con todo”.

4.2.6 La maestra: segunda mamá

En las narrativas, surge la persistente asociación entre la tarea docente y el cuidado materno. Si bien, las maestras intentan reivindicar su trabajo dentro del sistema educativo, definiéndose como profesionales de la educación, se producen algunas tensiones entre alejarse de la representación de la maestra como “segunda mamá” y al mismo tiempo, reconocer la importancia del vínculo y del sostén en el marco educativo. Estas dimensiones, especialmente importantes en el acompañamiento a niños/as de edades tempranas, se encuentran fuertemente asociadas a la figura de la madre, socialmente construida como la principal responsable del cuidado, la protección y educación de las infancias (San Román, 2000; Morgade, 2010).

Desde la modernidad, a partir de la creación del mito mujer-madre, la identidad femenina se encuentra indisolublemente ligada a la maternidad y al cuidado. Si bien, desde ese entonces, los roles de género en la sociedad se han transformado, esta asociación aún impacta en el imaginario colectivo, mostrando la “eficacia simbólica” que poseen los mitos sociales como significaciones imaginarias colectivas, usadas para establecer relaciones de poder entre varones y mujeres (Fernández, 1993). En este sentido, “No debe olvidarse que profesiones y teorías son hoy importantes focos de una red difusa pero de gran eficacia en la producción de significaciones colectivas de lo femenino y lo masculino” (Fernández, 2019, p. 19)

Desde esta perspectiva, las maestras de primera infancia son representadas como figuras “naturalmente” predispostas al cuidado y a la entrega afectiva, lo que aporta a invisibilizar su profesionalización. Se refuerza la idea de que su saber, es principalmente el de sus experiencias como mujeres y como madres.

Algunas maestras, por momentos, reproducen visiones esencialistas del cuidado, asociándolo a lo femenino y entendiéndolo como algo inherente del ser mujer. Victoria, por ejemplo, señala que las mujeres poseen una cualidad maternal “natural” que influye positivamente en su tarea docente.

Creo que el ser mujer, en esto que te he dicho de que somos organizadas y que somos maternales y que tenemos como esa llegada como más desde lo cariñoso es un plus para ser maestra. Que eso no significa que no haya maestros que sean cariñosos, sino el hecho de que nosotras, al tener como ese lado más maternal, genera como ese plus de bueno, poner el límite desde otro lugar, los acuerdos desde otro lugar, mismo la llegada, creo con los niños es como más... Se da como más rápida para mí, porque es como ven a esa figura protectora que en casa está mamá y en la escuela está la maestra (Victoria).

Este tipo de relatos proyectan sobre el imaginario de la maestra una expectativa de entrega afectiva que parece propia del rol materno. Así, la figura de la “maestra-madre” refuerza la idea de que el cuidado es una extensión natural de la feminidad. Como plantea Lamas (2022), “como las mujeres tienen a los hijos y por lo tanto, los cuidan: ergo, lo femenino es lo maternal” (p. 59).

Romina por su parte, menciona que muchas veces los/as niños/as son quienes se confunden llamándolas “mamá”.

Tiene que ver con el tiempo y tiene que ver también con que te terminan viendo como una figura de referencia y porque bueno, en realidad medio como que reproducís cosas que reproducen las madres: el cariño, el cuidado, el contacto físico. Bastante similar. Que tiene que ver con la caricias, abrazos, con la protección de te caíste y fui y te agarré, la escucha, los límites, los rezongos en los momentos en los que... Osea todo eso medio como que es lo que hace una madre (Romina).

Aparece aquí la representación de una “maestra maternal”, que tal como define San Román (2000), sustituye a la mamá de casa, en el aula. Se produce un *deslizamiento de sentido* (Fernández, 1993), en donde las maestras, por su identidad femenina, se encuentran indisolublemente ligadas al cuidado y a la maternidad.

Por su parte, Lucía comparte una experiencia que recuerda de su infancia, en el que su maestra de nivel 5 la cuidó cuando tenía fiebre. A través de este recuerdo, construye la idea de que la tarea docente está fuertemente atravesada por el cuidado y la contención afectiva, asociando esto, a la representación de la maestra como figura materna.

Alguna idea que la fui construyendo por eso. Por ejemplo, yo me acuerdo que mi maestra de nivel 5, me dormí en la clase, tenía 5 años, (...) me dormí, me despertó aupa de la maestra, tenía fiebre. Entonces ella “No, que hable con tu mamá”, me acuerdo clarito, estábamos sentadas afuera de la sala, en un banquito, en ese momento la escuela tenía cantina, entonces me fue a comprar un helado, porque tenía fiebre y lo sentí re maternal a eso (Lucía).

Este relato da cuenta de cómo ciertas vivencias escolares tempranas inciden en la forma en que las futuras maestras representan sus identidades profesionales. Tal como plantea Tenti Fanfani (2021), la experiencia personal de ellas como alumnas, en interacción con sus propias maestras, construyen modos de hacer y vincularse con otros/as, estilos de comunicación específicos y formas de ejercer la autoridad, los cuales conforman parte del “conocimiento tácito” que han aprendido las maestras a lo largo de sus trayectorias vitales.

En este marco, se vuelve visible cómo la figura de la maestra se asocia con una forma de cuidado que, aunque trasladada al espacio escolar, remite a la función de la madre. De este modo, la maestra maternal reproduce en el aula el cuidado de los/as niño/as, sustituyendo a la madre biológica que cuida de sus hijos/as del hogar (San Román, 2000), y con ello, tal como señala Lagarde (2005), si bien su tarea resulta más visible que aquella que desarrolla la madre dentro del hogar, es inferiorizada doblemente, por ser una tarea de mujeres.

Equiparar la tarea docente con la tarea maternal, las enfrenta a justificar permanentemente sus intervenciones pedagógicas.

Si yo fuera mamá capaz que lo que yo digo no lo tendría que explicar tanto (...) Diría “Sí, yo los entiendo porque yo soy mamá” y ya ahí es como “Ta, es mamá, me entiende” (Victoria).

En este sentido, la legitimidad del conocimiento de las maestras parece estar condicionada, por momentos, por su experiencia personal con la maternidad, no alcanzando con ser solo profesional.

Y yo no sé si no tenés como más aval siendo madre como maestra... Porque viste que también hay otra cuestión otra construcción de las madres que es que “Vos no sabes porque no sos madre”, entonces como vos no sabes porque no sos madre, el ser madre te da como el derecho a posicionarte frente a algunas cosas o bueno, esas posturas de conocimiento (Romina).

La representación de la maestra maternal surge entonces, no sólo en función de las características que se esperan en ellas, sino también, desde la expectativa social de que la maestra sea madre, como inherente a su feminidad destinada (Lagarde, 2005) y a su profesión.

De este modo, en sus narrativas, las maestras han ido representando su identidad a partir de las imágenes y significados que circulan socialmente sobre la figura docente, como la representación de la maestra asistencialista, de la maestra como segunda mamá, entre otros. Estas representaciones sociales, enmarcadas en un entramado de sentidos compartidos, delimitan la imagen de la maestra al describir los rasgos y conductas esperadas por el entorno, pero también son apropiadas, reinterpretadas y recreadas por las propias docentes en cada relato (Moscovici, 2002). Es así que la identidad se configura como representación en el tejido narrativo, donde las maestras no solo se inscriben en estas representaciones, sino que también participan activamente en su producción y transformación, desplegando nuevos modos de ser y de hacer (Ricoeur, 2006).

4.3 - Descalificación de la tarea docente en primera infancia

4.3.1 Una tarea fácil y poco calificada

Según los relatos, se percibe que en el imaginario social, persiste la idea de que la tarea docente en primera infancia requiere de escasa preparación y es fácil de realizar.

Ana narra la conversación con un padre, quien durante el proceso de adaptación de su hija, al observar el trabajo que hacen las docentes en el aula, plantea que su hija mayor, quien presenta algunas dificultades en el aprendizaje, a futuro debería estudiar magisterio porque “es fácil”.

Me dice: “Sabes una cosa Ana, estoy pensando que fulana (...) ella tiene que estudiar esto”, le digo: “Ah ¿sí?” y estaban las pasantes jugando ahí, (...) “Esto, lo que están haciendo” y yo digo: “¿Qué están haciendo?”, “Esto de venir acá y jugar un poco con los chiquilines, porque ella es dura, dura... Viste que le cuesta, que está con maestra particular, le cuesta y tiene que hacer esto, que es fácil” (Ana).

Al ver el escenario de trabajo, este padre interpreta el juego como una acción sencilla, sin contenido, desconociendo el lugar central que tiene en la vida y en los aprendizajes de las infancias (Pitluk, 2019). Las docentes perciben esta asociación, permanentemente en su

tarea, como si solo fueran “*a jugar un poco con los chiquilines*”. Tal como mencionaba previamente, si bien el juego tiene un papel central en este nivel educativo como aprendizaje social (Brailovsky, 2023), aún prevalece la mirada descalificante del mismo, pese al desarrollo teórico y práctico que han realizado quienes trabajan en esta área, para resaltar su valor.

La descalificación, surge en las narrativas de las maestras, no sólo en relación a la tarea en sí misma, sino también a la formación docente. Valeria comparte la anécdota de una compañera de magisterio que dice haber elegido la carrera porque consideraba que “*no le daba la cabeza*” para otra cosa. Lucía también narra haber intercambiado con compañeras estudiantes que ingresaban a magisterio al no saber qué estudiar y bajo la creencia de que “*es fácil y se pasa haciendo lo mínimo*”. En ambas experiencias se percibe el imaginario de que MPI es una opción por descarte y de poca exigencia académica.

Las investigaciones de Fernández (2016) y Castellini (2020) funcionan como marco para pensar esto, ya que exploran los motivos de la elección del magisterio con estudiantes de nuestro país. Si bien, no trabajan específicamente con la elección de Primera Infancia, muestran que al ingresar a los IINN, muchas estudiantes expresan una motivación extrínseca (con una elección limitada por razones económicas o académicas, así como también de género). Sin embargo, esta percepción suele cambiar con el transcurso de la formación, logrando otorgarle nuevos sentidos a la elección profesional a partir de la experiencia directa con el campo de intervención.

En los relatos de cada una de las maestras entrevistadas se observan estos procesos, encontrando sentidos relacionados a la posibilidad de despliegue de la profesionalidad como compromiso y como postura ética (Simons y Masschelein, 2014), de situarse como docentes que cuidan con intención pedagógica (Pitluk. 2019) o de ser garantes de los derechos de niños y niñas, entre otros.

El caso de Romina resulta interesante para pensar estas transformaciones, ya que como mencionaba previamente, asume no encontrar un fundamento claro cuando llega a la profesión, pero sí logra ir resignificando su decisión, en el transcurso formativo y luego en su trabajo profesional. Si bien, su narrativa se encuentra atravesada por la incertidumbre, refiere a la vocación como aquello que la hace continuar eligiendo esta tarea día a día.

En términos generales, las maestras, a lo largo de sus narrativas fueron destacando la importancia de su tarea.

Me apasiona lo que hago. Cuando veo resultados es una gratificación, no sé indescriptible ¿no? Cuando ves que vos intervenís, estás en la sintonía con el padre y el niño sale adelante, es como woow (...) Sin duda si yo volviera a nacer, volvería a elegir esto más allá de todo. No me importa nada lo del desprecio, no me importa. Yo sé que lo que hago es importante y que dejo un granito, muchos granitos de arena (Mónica).

De esta forma, se expresa la capacidad de agencia que tienen las maestras sobre sus representaciones, resignificándolas a partir de sus recorridos (Hall, 1996).

4.3.2 La doble descalificación: por ser maestra y por ser mujer

Reciben una mirada descalificante de su tarea, la cual por momentos se expresa de forma explícita, tal como señala Liliana, relatando comentarios despectivos que ha reconocido en los medios de comunicación y hasta en el ámbito político, donde se reduce la tarea docente a actividades como “*cambiar pañales y limpiar mocos*”, que también forman parte de su quehacer pero que no se limitan a ello. En contraposición, las maestras se defienden destacando que estas acciones son parte de su trabajo, pero que las mismas, son desarrolladas profesionalmente, dotándolas de sentidos pedagógicos, en la estrecha relación que poseen los cuidados y lo educativo, especialmente cuando se trabaja con niños/as pequeños/as (Pitluk, 2019).

La investigación de Osorio (2020), resulta de gran aporte para analizar la imagen social de la maestra, ya que permite evidenciar cómo los mecanismos discursivos reproducidos en los medios contribuyen a la desvalorización antes descrita. La autora identifica que, si bien las maestras son el actor más representado cuando hay noticias sobre la educación en nuestro país, en general estas noticias son enmarcadas en eventos que resultan desaprobados por gran parte de la población, como ser los conflictos docentes o los paros. De este modo, los medios contribuyen a su estigmatización, reportando sus voces a través de valoraciones que implícitamente las cuestionan. Introduce brevemente la perspectiva de género para pensar la desvalorización, destacando que desde los foros, los/as usuarios/as, estigmatizan las identidades de las maestras como “excusa” de un propósito mayor, que sería descalificarlas a través del género, por ser principalmente mujeres.

Las maestras también problematizan en relación de la descalificación recibida y la feminización de la tarea.

Me parece que está hecho muy adrede como con otras profesiones. Es esto de replicar y mantener determinados roles feminizados, porque ta... No creo que sea casualidad que todas estas características del cuidado, de lo dulce, de lo tierno, de lo boludo, de no sé qué, sean como patrimonio exclusivo casi por completo de las mujeres (Romina).

Entienden que estas representaciones invisibilizan las acciones pedagógicas de las maestras, reduciendo su tarea únicamente a la dimensión afectiva y asistencial.

Yo creo que la carrera debería pensarse mucho más políticamente. Yo creo que a mi carrera le falta eso, que a veces siento que pensamos mucho en lo pedagógico, mucho en lo didáctico, mucho en los niños y demás y la parte nuestra, como de nuestro rol está como silenciada (Valeria).

Ana aporta un relato claro sobre cómo la descalificación atraviesa el cruce entre ser mujer y ser maestra, al contar el caso de una estudiante de magisterio cuya familia desmerece su elección:

Una de las pasantes, que son estudiantes, amorosa, el año pasado que ella hacía arquitectura y después se dio cuenta que no y se vino a hacer MPI y dice “Estoy enojadísima con papá, estoy enojadísima”. Yo digo: “¿por qué?”, “Porque ¿sabés que me dice? ¿Pero qué vas a hacer? Encima que sos mujer te vas a ir a cambiar pañales”. O sea un demérito total ¿viste? La carrera, el lugar: “Encima que sos mujer” (Ana).

El relato muestra claramente la doble descalificación producida: hacia la mujer y hacia la maestra. Gilligan (2013) en su trabajo acerca de la ética del cuidado, señala cómo aquellas cualidades que se le han atribuido a las mujeres, como lo emocional, las relaciones y los cuidados, son idealizadas y romantizadas, pero a la vez menospreciadas por el patriarcado.

En el campo educativo, el ingreso masivo de las mujeres a la tarea docente implicó un desprecio social de la profesión, propio de la jerarquización desigual presente en la sociedad patriarcal (Fiorucci et. al. 2022). Aspectos como la baja de los salarios, el aumento del control del Estado y la precarización de las condiciones laborales y formativas, impactaron en las elecciones de los cargos tomados por varones, quienes se alejaron de estos roles (Pereira, 2013). En tanto la profesión pasó a ser una tarea de mujeres, la misma se vio desacreditada socialmente (Yannoulas, 1996), expresando así los órdenes jerárquicos que operan en el imaginario social (Lamas, 2022).

4.3.3 A menor nivel, mayor descalificación

Si bien expresan que la descalificación hacia la figura de la maestra es general, identifican que existe una particularidad en el caso de la primera infancia, observando que a menor nivel educativo, mayor es la descalificación (así como mayor es la feminización). Mónica relata cómo incluso dentro de los centros educativos, por momentos, se valora más el trabajo con niños de mayor edad, interpretando el paso a niveles más grandes como un avance profesional.

(...) “Ay vas a ser maestra de nivel cinco este año, ¡Te felicito!” Como que porque estás con niños más grandes... Como que crecía profesionalmente (Mónica).

En esta misma línea, Valeria describe su experiencia al elegir un cargo:

(...) Porque cuando lo fui a elegir, (...) me dice la inspectora, “¿Querés un maternal?” Le digo “Sí, yo soy de MPI” le digo. “Pero mirá que es un maternal, que tenés que cambiar bebés...”. Le digo: “Es que yo estudié para eso” (Valeria).

Queda así reflejado cómo las tareas de cuidados presentes en estas etapas quedan disociadas de las de enseñanza, como si no formaran parte de su quehacer profesional, encontrándose fuertemente desvalorizadas.

Victoria relata una experiencia similar en su elección de cargo, recibiendo advertencias por parte de colegas, de que los grupos de primera infancia dentro de las escuelas quedaban relegados, entendiendo que elegir un centro que sólo tuviese primera infancia era mejor para desempeñar su tarea. Dentro del sistema educativo, se percibe que su tarea entonces posee menor relevancia.

Nosotras defendiendo en magisterio la carrera, creo que también era muy nueva y era como ta... marcar que eso igual es válido ¿no? O sino tipo “¿Sos maestra normal?” ¿Qué significa? (Lucía).

La pregunta “¿Sos maestra normal?” podría entenderse como el reflejo de la jerarquización implícita entre los distintos niveles educativos. La referencia a una *maestra normal* parecería situar a la docencia en educación primaria como el estándar de la profesión, dejando a MPI en un lugar de menor prestigio o legitimidad.

En este sentido, la primera infancia no solo se diferencia de la tarea educativa en primaria, sino que se posiciona en un lugar jerárquicamente más bajo, como si la primera no requiriera los mismos conocimientos pedagógicos o no implicara el mismo grado de responsabilidad en los aprendizajes de niños y niñas.

4.3.4 Las desigualdades en las condiciones de trabajo

Existen contradicciones evidentes entre el reconocimiento de la importancia de la primera infancia y la descalificación de las tareas que la acompañan. Mónica describe este fenómeno como “*muy perverso*”, ya que, mientras el discurso público enfatiza la relevancia de la educación en los primeros años de vida, la realidad muestra una mirada simplificada de la profesión.

Valeria menciona que desde los organismos reguladores muchas veces se elaboran lineamientos que parecen desconocer la especificidad del trabajo en primera infancia, lo que según entiende ella, demuestra la falta de reconocimiento dentro del propio sistema educativo. Entiende que también enfrentan dificultades para posicionarse en los espacios de discusión sindical, ya que al ser un subsistema más reciente y con menor cantidad de docentes en comparación con primaria, sus condiciones laborales y necesidades específicas quedan relegadas frente a las demandas de los otros sectores.

El salario surge como otro factor que refleja la desvalorización de la profesión. Romina menciona en tono irónico que su amiga le dice “*Vos elegiste ser pobre*” al decidir ser maestra. Valeria recuerda cómo, en su entorno familiar, la elección de ser maestra era cuestionada por la falta de estabilidad económica. Plantea una reflexión sobre el origen socioeconómico de las maestras, señalando que, en su mayoría, provienen de contextos trabajadores y humildes, lo que podría influir en la falta de reconocimiento social de la profesión.

En la actualidad, los datos del Informe de Matrícula Inicial del año 2024 (ANEPE, CFE), muestran que en el porcentaje de estudiantes que representan la primera generación de su hogar de origen en ingresar al nivel terciario son 8 de cada 10, mientras que el 24,2% de los estudiantes provienen de contextos de pobreza.

Algunas de estas condicionantes de clase y género han sido señaladas por las autoras que han estudiado los procesos históricos de feminización del magisterio (Yannoulas, 1996; Pereira, 2013; Fiorucci, 2022) destacando cómo la expansión de la educación primaria

conllevó una serie de medidas que afectaron las condiciones laborales en la escuela, muchas de las cuales aún prevalecen. Si bien, la tarea docente fue uno de los primeros campos de inserción laboral para las mujeres (mujeres blancas y de clase media), habilitando su participación en la esfera económica, este acceso se produjo en el marco de una estratificación de la tarea y una rebaja salarial. En este sentido, la feminización de la docencia en los primeros niveles del sistema educativo, no sólo respondió a una mayor participación de las mujeres en el ámbito laboral, sino que también implicó la consolidación de una serie de desigualdades estructurales (Fiorucci, 2016).

Es entonces que, la descalificación de la tarea docente en primera infancia, se manifiesta en múltiples niveles. Por un lado, de forma explícita, a través de discursos sociales, mediáticos o políticos que reducen la tarea a las funciones asistenciales, desacreditando la dimensión pedagógica y profesional. Por otro lado, esta desvalorización también opera en formas más implícitas, como es la falta de reconocimiento institucional, la escasa visibilidad de sus aportes dentro del propio sistema educativo y en la exigencia constante de tener que justificar el sentido de sus acciones.

La desvalorización se perpetúa en términos de condiciones laborales, salarios y reconocimiento profesional. A pesar de ello, las maestras entrevistadas mostraron espacios de resistencias, defendiendo su tarea con convicción y destacando la importancia de la educación de la primera infancia, en el acompañamiento y desarrollo integral de niños y niñas.

4.4 Implicancias del ser mujer

4.4.1 Definirse mujeres

La segunda instancia de entrevista comenzó con la pregunta: “¿Qué es ser mujer para vos?”, entendiendo que la misma resulta problemática a la vez que valiosa, ya que permite visualizar desde las narrativas de las maestras, cómo el género resulta una categoría compleja, atravesada por tensiones, estereotipos, mandatos, contradicciones, silencios y resignificaciones.

Su formulación generó diversas respuestas, enmarcadas principalmente por la dificultad para definirlo. Sin embargo, esto también habilitó el acceso privilegiado a las formas en que el género es significado por ellas.

Algunas docentes, en un primer momento, hicieron referencia a aspectos biológicos asociados a la diferencia anatomosexual, enfocándose luego, hacia el género como categoría social y pudiendo reconocer el carácter histórico del mismo, el atravesamiento de normas, mandatos y relaciones de poder. Tal es el caso de Romina,

Para mí ser mujer es nacer con los órganos genitales femeninos, esa es la definición (...) Después ¿qué nos pasa como mujeres o qué consecuencias tenemos como mujeres que no sea tanto una definición concreta o material? (Romina).

Desde esta narrativa, introduce “las consecuencias” de ser mujer, como una forma de hacer referencia a las experiencias de las mujeres y abrirse hacia una mirada del campo desde lo social.

Para mí ser mujer, digo me parece que es como una... (...) es una casualidad, me parece que es un rasgo más de lo que me caracteriza, como me dijeras que es tener rulos o tener pecas (Liliana).

Liliana, por su parte, relativiza el peso del género como categoría estructurante en su representación identitaria, refiriendo a que resulta “*un rasgo como otros de los que la caracterizan*”. No obstante, a lo largo de su relato biográfico, surgen reiteradas experiencias en donde ha estado marcada por mandatos y expectativas de género, las cuales identifica que han limitado sus decisiones, lo que me permite pensar estas afirmaciones no tanto como negaciones del impacto del mismo, sino como una intención para distanciarse y resistir estas opresiones. En su trayectoria muestra la exigencia recibida por parte del entorno para representar una feminidad hegemónica, tal es el ejemplo de su propuesta de casamiento, en donde observa la presión de su suegra y su imposibilidad de decir que no, relato que se desarrolla en el siguiente apartado. Sin embargo, también muestra algunos espacios de disputa, como es el caso de su divorcio y separación, habiendo sido víctima de violencia de género, refiriendo a la misma como una experiencia fuerte de ruptura.

Fernanda se posiciona desde un lugar diferente, enfatizando su capacidad de elección:

Yo elijo ser mujer y elegí ser mujer, ser madre y ser trabajadora y ser profesional. Fueron todas elecciones, que después se atravesaron por la tensión de género del ser mujer (Fernanda).

El género aparece así como un aparente campo de elecciones personales, que luego traslada a una perspectiva más amplia, al introducir los atravesamientos y tensiones que conlleva el ser mujer.

Desde una perspectiva crítica, se interroga el “*elegir ser mujer*”, en un contexto donde el género no es una identidad neutra, sino una construcción histórica, social y política, que estructura relaciones de poder (Butler, 2019). Más que una elección, lo que parece estar en juego en el relato de Fernanda, es una forma de apropiación de dicha posición que es asignada, mostrando la intención de resignificarla a lo largo de su trayectoria vital. La afirmación “*Yo elijo ser mujer*”, podría entonces interpretarse como una forma de disputar el sentido del género, lo cual a lo largo de su narrativa hace en varios momentos, describiendo desigualdades estructurales que visualiza en el marco de su profesión, reclamando la corresponsabilidad de los cuidados en conjunto con los varones, entre otros.

La respuesta de Ana, por un lado, reconoce que el género ocupa un lugar importante, pero por otro, también relativiza su peso como factor diferenciador.

Es difícil. Sin duda le doy un lugar muy importante al género y me parece que ser mujer es un lugar diferente, pero no lo veo como que tenemos una... Yo no me siento tan diferente con el género opuesto (Ana).

Desde los modelos binarios, se colocan a las mujeres y a los varones en posiciones rígidamente diferenciadas. El planteo ambivalente de Ana, puede entenderse como la expresión crítica a esos modelos, de hecho, en su recorrido biográfico relata diversas experiencias en donde ha intentado desmarcarse de las imposiciones tradicionales del entorno en relación al ser mujer.

Resulta interesante observar que, aun cuando algunas de ellas intentan restarle importancia al género o lo conciben como una condición meramente biológica, sus trayectorias personales y profesionales están profundamente atravesadas por él.

Estas contradicciones pueden ser pensadas desde la perspectiva de Fernández (2019), quien señala que definir el “ser mujer” resulta desafiante ya que la identidad de género ha sido construida históricamente como algo dado por la naturaleza, cerrado, sin fisuras. Bajo la lógica patriarcal, la identidad femenina se ha construido como una ilusión de completitud y coherencia, operando con fuerza tanto en los discursos como en los procesos materiales de la sociedad. En este sentido, “La mujer” es una ilusión en tanto construcción histórica. La aparente “naturalidad” del género es producto de procesos discursivos que legitiman determinadas formas de ser y de estar en el mundo, estableciendo y reproduciendo desigualdades.

“Ser mujer” entonces remite a una posición dentro de un entramado simbólico, político y social (Scott, 2008) lo cual a lo largo de las narrativas fue siendo representado por las maestras, como desarrollaré a continuación.

4.4.2 Tensión entre mandatos sociales y posicionamientos personales

Las mujeres entrevistadas se perciben como independientes, críticas y resistentes a los estereotipos tradicionales. Sin embargo, por momentos, emergen elementos de la feminidad hegemónica con los que también se identifican, mostrando la dificultad de romper con representaciones que están profundamente arraigadas en torno a lo que significa ser mujer y vislumbrando las tensiones que señala Lamas (2013), entre las condiciones sociales e históricas de existencia y la propias vivencias de los sujetos.

Por un lado, se cuestionan las expectativas impuestas en relación a la apariencia, el comportamiento, el deseo y los roles familiares, identificando los mandatos que recaen sobre ellas.

Nos construye la subjetividad de cómo ser, de cómo desear, de cómo ser madre, de cómo ser esposa y también cómo ser mujer. Que la mujer tiene que ser linda, hegemónica, blanca, preciosa, ojos claros... (Valeria).

Tal como desarrolla Lagarde (2005) “Cada minuto de sus vidas ellas deben realizar actividades, tener comportamientos, actitudes, sentimientos, creencias, formas de pensamiento, mentalidades, lenguajes y relaciones específicas, a través de las cuales tienen el deber de realizar su ser humanas, su ser mujer” (p. 783). Así, lo femenino se presenta como una construcción social cargada de mandatos que moldean la identidad de las mujeres en todos los ámbitos de nuestra vida.

Varias relatan haber crecido en entornos masculinos y educadas, según entienden, sin distinción de género, desafiando los roles asignados a lo femenino. Ahora bien, las múltiples tensiones identificadas en sus narrativas responden a la complejidad en las que se trazan las fronteras del género, las cuales, si bien son negociables, no siempre se expresan de forma explícita (Lamas, 2013).

En este sentido, manifiestan una búsqueda de autonomía y un rechazo a los modelos tradicionales de fragilidad y dependencia.

Yo siempre lo rompí (el mandato de representar una feminidad hegemónica), nunca me importó, siempre fui diferente y siempre me reí. Estuve siempre con los varones igual que si fueran del mismo género (Ana).

A pesar de esto, la distancia con la feminidad normativa no siempre se sostiene de forma lineal, lo que se visualiza en distintos momentos de sus relatos. Surgen así algunos recuerdos y modelos que muestran cierta admiración por figuras asociadas a dicho ideal. Tal es el caso de Liliana cuando remite a la imagen de sus maestras de la infancia.

La escuela y las maestras para mí eran lo máximo, viste... Mi mamá no se arreglaba nada, ver a las maestras el día de la fiesta que iban maquilladas, peinadas de peluquería, que se pintaban las uñas... Las manos de mis maestras, para mí las que se pintaban las uñas ya tenían mi amor. Los tacos, las medias de nylon, ver a las maestras con las medias de nylon... Ah no, no... Para mí las maestras eran el ideal de mujer (Liliana).

Este tipo de narrativas invita a problematizar cómo, incluso en trayectorias marcadas por la reflexión de los modelos impuestos, los mandatos de género operan de manera sutil pero persistente, ya que su fuerza normativa atraviesa múltiples dimensiones de la vida cotidiana (Lamas, 2013; Fernández, 2021), tal como como en el caso anterior atravesando la dimensión corporal y estética de “lo femenino”.

En este sentido, Liliana comparte su experiencia personal sobre la presión ejercida por el entorno para responder a los mandatos de ser mujer, asociados a casarse y formar una familia.

Tenía 24 y mi ex suegra por aquellos momentos ya desde el primer cumpleaños ya me empezó, que se usaba en esa época, me empezó a regalar cosas para el “apronte”. Me regaló una licuadora, repasadores, toallas, sábanas, pero yo con ese problema de no saber poner freno a la gente ¿viste? Yo aceptaba, hasta acepté el anillo. Cumplía años y me trajo el anillo de compromiso, sin preguntarme, lo compró mi suegra, no me dijo: “¿Te querés comprometer?”. Me los trajo y yo no voy a decir “No, no lo quiero”. No sé... Me parecía que tenía que decir: “Ay, gracias, que lindo” (Liliana).

Esta experiencia muestra la naturalización de determinados roles o mandatos como único destino para las mujeres. Tal como plantea Lagarde (2005), “Desde el nacimiento y aún antes, las mujeres forman parte de una historia que las conforma como madres y esposas” (p. 363). La autora utiliza el término *madresposas*, para referirse a las dos esferas que

organizan los modos de vida femeninos: la maternidad y la conyugalidad. "La conyugalidad y la maternidad son los espacios en que la mujer debe encontrar la plenitud, cautiva en la incompletud siempre por la mediación de los otros. La mujer existe sólo a través de los otros, siendo para ellos" (p. 790). Pese al cuestionamiento que hoy Liliana logra hacer de esta escena, en su momento, respondió a la presión ejercida por un entorno, que delimitaba sus acciones a partir del ser mujer.

Las contradicciones expresadas por estas experiencias, dan cuenta de cómo las identidades femeninas se encuentran atravesadas por mandatos que se presentan como naturales, pero que son históricamente construidos (Lamas, 2013). Las maestras narran sus recorridos personales marcados por tensiones, resistencias y negociaciones frente a los ideales de feminidad hegemónica.

En este sentido, resulta interesante observar cómo los mandatos de género pueden operar de manera simultánea como objeto de crítica, y a la vez, como modelo de identificación, lo que da cuenta de la complejidad de los procesos de representaciones identitarias. Morgade (2007) destaca la capacidad que poseen los sujetos de producir discontinuidades o rupturas al momento de "hacerse femeninos" o masculinos, tanto a partir de los procesos familiares o individuales, como en los contextos sociales más amplios, en interacción con los significados hegemónicos.

La escuela es entonces tanto espacio de reproducción de los discursos de género, como espacio posible de disputa. Al reflexionar sobre sus vivencias y narrar sus trayectorias biográficas, las maestras logran resignificar y poner en cuestión los modelos normativos de género, habilitando miradas más complejas sobre lo que implica "ser mujer" en sus contextos.

4.4.3 Avances y persistencias en los roles de género

Reconocen cambios sociales en relación al lugar de la mujer. Destacan especialmente algunas transformaciones en la distribución de las tareas de cuidado, observando una mayor participación de los varones en la crianza y las responsabilidades cotidianas, aunque entienden que las desigualdades aún persisten.

Yo, cuando recién empecé a trabajar, las madres que veía, las que iban a buscar a los niños eran el 95%... 95% de mujeres y 5% de padres. Ahora no, ahora tengo, no te voy a decir que mitad y mitad... siempre hay más mamás todavía, pero tengo un

gran número de padres que los vienen a buscar. Por ejemplo, para decirte algo o que están en los grupos de WhatsApp o que contestan los mensajes. Como que veo que hay otra... o veo padres en la calle con bebés, antes no veías uno, pero te digo antes hace 20 años atrás, no hace tanto, no veías un padre con un bebé, por ejemplo ¿no? (Mónica).

Identifican que aunque hemos avanzado en términos de igualdad, aún persisten fuertes expectativas y presiones sobre las mujeres como responsables del hogar y la crianza, representando una sobrecarga en el equilibrio de trabajo, maternidad y cuidado del hogar. Señalan la fuerte demanda social que recae sobre ellas.

Se demanda y se pretende y nosotras mismas... lo mismo que te decía la otra vez con las maestras te lo digo como mujer... es muy parecido lo que yo siento con respecto a eso, que es muy alta la demanda social y todo lo que se espera de una. Bueno, de hecho, toda la mayoría de las mujeres, no todas, pero la mayoría trabajamos fuera y trabajamos dentro de la casa, somos las que cuidan y las que hacen montones de cosas y tenés la preocupación mental. Entonces bueno, es como que yo creo que estamos muy expuestas al agotamiento extremo (Mónica).

Se visualiza cómo aún persiste una división sexual del trabajo que asigna tareas de forma diferenciada por género y además jerárquicamente (Scott, 2008). Mónica compara la fuerte exigencia que siente sobre el “ser mujer”, con la exigencia sobre el “ser maestra”, mostrando la relación entre ambas dimensiones. Esta comparación permite entrever cómo los mandatos se entrecruzan y se refuerzan mutuamente, configurando el ideal de entrega y responsabilidad constante.

A su vez, Ana comparte su experiencia personal dentro de su matrimonio, en donde identifica claramente mandatos de género en torno al cuidado de sus hijos y del hogar, con los cuales ha tenido que luchar hasta ahora. Cuenta cómo, mientras estudiaba y vivía con un amigo y sus hermanos, las tareas del hogar estaban distribuidas equitativamente, pero al casarse, la expectativa de su esposo fue diferente:

La verdad es que ahí sí lo sentí, sentí ese lugar de mujer que me lo pusieron así y enseguida que me casé, porque ya era grande, quedé embarazada, así que fue dos platos en uno. Ahí sí que lo sentí, ahí sentí y bueno y lo sufri (Ana).

En su experiencia, surge también cómo estas exigencias en torno a ella como mamá y esposa, impactaron en su recorrido profesional y en sus elecciones laborales.

Pero claro, volvía a casa, tres hombres mirando la tele así, nadie hacía los deberes, nadie comía, nadie cocinaba, entonces dejé... y también mi carrera, que yo digo hay un blanco en mi carrera de todo también en mis estudios, de la docencia igual, casi no hice cursos porque estaba con dos nenes chiquitos llevándolos, trayéndolos (Ana).

Se visualiza una vivencia de la maternidad atravesada por la sobrecarga y la soledad en el ejercicio del cuidado, dentro del ámbito doméstico, lo que en su caso implicó ciertas renuncias en el plano profesional. Tal como señala Hartsock (2003), cuando la maternidad se organiza como una tarea solitaria y aislada de vínculos comunitarios, puede dejar de ser una experiencia potencialmente creativa para convertirse en una experiencia opresiva, restringiendo las posibilidades de autonomía de las mujeres. En la actualidad, Ana problematiza en torno a las decisiones que tomó.

Algunas cosas tendría que haber hecho porque ahora en mi currículum me pesa. Yo no pude elegir formación docente este año, porque bueno, ese período me pesa ¿te das cuenta? (...) Mirá que emocionalmente este año que no pude en marzo, pah. No me arrepiento, pero me duele, me viene como una bronca, porque yo digo ¿Cómo no pude o no tuve la capacidad? Lo re disfruté, tengo unos hijos adorados y ta... porque además paseamos, disfrutamos, fue una familia muy linda en ese momento y bueno, ta, lo que disfrutamos cantidad. Pero alguna cosa... (Ana).

A través de estas reflexiones, en la actualidad Ana logra distanciarse de sus experiencias vividas y con una mirada en retrospectiva, se cuestiona el no haber podido correrse del lugar que le otorgaron. Estas tensiones entre las condicionantes sociales y las experiencias personales puede pensarse a partir del planteo de De Gaulejac (2013), en relación a las *trayectorias sociales*, en donde el autor subraya que en el marco de una sociedad que ya no determina un único destino para los sujetos a partir del grupo de origen, los mismos deben posicionarse de forma individual frente a múltiples registros sociales, en un contexto que por momentos genera competencia, inseguridad e inestabilidad.

Las elecciones, en este caso las profesionales y/o afectivas, están marcadas por procesos de re-posicionamiento que implican identificación, desidentificación, idealización o ajuste. Es así que, las decisiones que Ana fue tomando no se explican únicamente por una elección individual, sino por la tensión permanente entre la autonomía e interdependencia que define el autor (De Gaulejac, 2013). Ella no pudo correrse de ese lugar, porque el mismo no era simplemente una elección individual, sino una posición profundamente estructurada por las

representaciones sociales que operan definiendo lo que se esperaba de ella como "buena madre" o como "buena esposa".

Desde estas narrativas se visualiza también el peso que tienen los mandatos de género en la definición de trayectorias posibles. El aporte de Fernández (2021), en relación a la continuidad de los mecanismos de ejercicio de poder en la actualidad, permite pensar estas dinámicas. Si bien en la segunda mitad del siglo XX se produjo un proceso de desnaturalización de la inferioridad de las mujeres en la sociedad (en donde, a través de las luchas feministas, se problematizó el lugar que ocupaban las mujeres en la sociedad, logrando incorporarse progresivamente al mundo público, político, laboral, académico y cultural), esto no implicó que las relaciones de poder hayan desaparecido. Por el contrario, estas se despliegan, de forma más encubierta "y están configuradas de tal modo que hacen creer que sería cada mujer, individualmente, la que elige libremente su modo de vivir" (p. 466), responsabilizándonos de las limitaciones que nos impone el entorno e invisibilizando las condicionantes tanto políticas como sociales de estos fenómenos.

Fernández (2021), describe así nuevos dispositivos de subalternidad, en donde surge la sobreexigencia, el desborde y el agotamiento, desde un estilo sacrificial. "Ya no se les prohíbe su participación en el mundo público como en las sociedades disciplinarias, sino que participan en él tironeadas por la culpa y el sacrificio" (p. 467). Tal como se observa en el relato de Ana, la exigencia que nos atraviesa doblemente, en el hogar y el ámbito público, implica determinados costos, tanto emocionales como profesionales.

4.5 Diferencias de género en el ejercicio de la docencia en la primera infancia

4.5.1 Presencias que se destacan

A lo largo de sus trayectorias profesionales, las maestras entrevistadas manifiestan que la presencia masculina ha sido escasa, tanto en la formación en magisterio, como en el ejercicio profesional en centros de primera infancia. Su incorporación a estos espacios se percibe como una rareza, lo que genera diferencias en el trato que reciben de docentes y compañeras. Estas diferencias son principalmente positivas, aunque también surgen algunos prejuicios que impactan en sus identidades.

Coincidieron en que, al aparecer como excepciones, los varones son valorados por "animarse" a estudiar magisterio.

Recién ahora hay chiquilines que están como incursionando, porque bueno... Está eso de cambiar pañales que es “bien de mujer”, está eso de alimentar que es “bien de mujer”. “¿Cómo voy a hacer esto?” (...) Me parece que hay una cuestión de animarse (Ana).

Esta idea de que ciertas tareas del cuidado son “bien de mujer” no solo opera como una barrera simbólica para el ingreso de varones, sino que también produce la necesidad de darle sentido a esa elección profesional cuando ocurre. De esta forma, en algunos casos se explica que los varones quieran ser maestros de primera infancia a partir de la atribución de características consideradas “femeninas”, como la sensibilidad o la ternura.

Ana comparte una experiencia de cómo incluso la orientación sexual surge como una forma de “justificar” la elección profesional del varón.

Es tremendo lo que te voy a decir... Por ejemplo, este estudiante del año pasado (...) un día una compañera viene (docente de magisterio), se acercó y me dijo “¿sabés por qué fulano es así?”, “No ¿por qué?”, “Porque es gay”. Yo quedé... No, ¡muy fuerte! (Ana).

Esto da cuenta de la noción binaria de género y la naturalización arraigada entre lo femenino y el cuidado, en donde, si un varón cuida, es porque tiene algo de “femenino”. Estas lógicas refuerzan mandatos de género tradicionales que restringen tanto a varones como a mujeres, estipulando cuáles son los modos legítimos de sentir, de actuar y de vincularse.

En este sentido, la investigación de García et. al. (2015), resulta relevante para pensar esto, ya que a partir de entrevistas a varones docentes, los/as autores/as evidencian cómo la asociación entre magisterio y cuidado materno genera en ellos la necesidad constante de defender y reafirmar su masculinidad. Expresan el deseo de poder compartir el oficio con mujeres sin que eso implique tener que justificar su lugar, reivindicando formas plurales de vivir las masculinidades y potenciando así el aporte que cada uno/a puede hacer desde su lugar.

Por otro lado, como contracara de los prejuicios que recaen sobre sus identidades, el ingreso a esta profesión feminizada pareciera otorgarles ciertas ventajas en sus trayectorias.

Le es mucho más fácil las cosas a los hombres en la educación que a las mujeres (...) Las clases en formación docente... Yo tengo un compañero que lo adoro y es tremendo profesor, pero las chiquilinas con que llegue él y hable un poco ya quedan así como anotadas (...) Es como eso de ser varón (...) Pasa lo mismo con los

niños. Nosotros acá tenemos un varón, los niños salen al patio y todos “¡Ah!”, porque es la figura ¿no? (Ana).

Se percibe que, ante su minoritaria presencia, los varones que circulan son más reconocidos y escuchados, lo cual podría responder no solo a lo novedoso de su participación, sino también al imaginario social que asocia autoridad con masculinidad, reproduciéndose la idea de que el varón, por el solo hecho de serlo, tiene una voz más autorizada o que su saber es más válido. Tal percepción se vincula con el modo en que el género, entendido como una forma primaria de organizar las relaciones de poder en la sociedad, ha tendido a ubicar a las mujeres en una posición subordinada respecto de los varones (Scott, 2008).

Estas relaciones jerárquicas, parece reproducirse ante el reconocimiento de un estatus diferenciado de los varones dentro del contexto escolar. Liliana incorpora esta idea contando cómo en un centro educativo en el que trabajó, cuando hubo dos maestros varones y un director “Se terminaron las pavadas de las maestras” (Liliana). Desde esta mirada, se da por hecho que simplemente su presencia mejora el ambiente, reforzando así la idea de que las mujeres somos problemáticas o menos capaces.

A través de esta diferenciación positiva, se produce lo que Sáinz, et. al. (2006) describen como “paradoja de la minoría frente a la mayoría” (p. 117), en donde identifican que,

Mientras en las carreras típicamente femeninas es la minoría de hombres la que se destaca sobre la mayoría de mujeres, en las carreras típicamente masculinas esto no ocurre, sino que es la mayoría de hombres la que destaca y es más valorada que la minoría de mujeres (p. 117).

Esto evidencia cómo las lógicas de reconocimiento y valoración siguen estando atravesadas por jerarquías de género. Específicamente en el caso del magisterio, la estructura patriarcal ha atravesado la tarea docente desde sus orígenes, posicionando a los varones en un lugar de ejecutores de la norma y la autoridad, mientras que a las mujeres, en su función social de maternaje, se les atribuyeron las tareas de cuidado, entendidas como una extensión del hogar y naturales a su ser (San Román, 2000).

Victoria trae desde su narrativa, esta idea naturalizada:

En algunas situaciones... No sé, tener que tener una conversación capaz con un padre o... ¿me explico? Es diferente. Siento capaz que a un maestro hombre aún, todavía se lo puede... Ya por el hecho de ser hombre, tenerle como otro tipo de respeto (Victoria).

Se entiende así que los varones logran imponer límites o normas con mayor eficiencia y que su presencia tiene un efecto “ordenador” en las instituciones.

Más adelante, Victoria retoma esta asociación explicando que,

Por lo que estudié en magisterio, como que la figura paterna, no en sí el padre pero sino la figura paterna, es como más la autoridad y la figura materna es como más lo maternal, lo cariñoso. Entonces no sé si va por ese lado también (...) que después de grande también se entiende como al varón como más la autoridad y a la mujer como más, bueno, la que abraza, la que contiene (Victoria).

Comparte así la imagen del varón como símbolo de autoridad y si bien lo cuestiona parcialmente cuando dice “no sé si va por ese lado” o cuando aclara la distinción entre figura paterna y el varón en el rol de padre, replica un conocimiento que ha sido adquirido en el ámbito formativo y como tal, se encuentra legitimado como saber válido por el discurso académico.

Esta referencia revela cómo ciertas construcciones teóricas, lejos de ser neutrales, producen y refuerzan estereotipos de género. A través de conceptos normativos y en un marco de oposición binaria, las doctrinas científicas, así como las políticas y religiosas han establecido significados que atribuyen características “naturales” a cada género (Scott, 2008).

De este modo, se ha instalado el imaginario que vincula la fuerza, la racionalidad y la autonomía a lo masculino, mientras que lo femenino ha quedado restringido a la debilidad, la emocionalidad y la dependencia. La ciencia, en tanto productora del conocimiento socialmente legitimado a partir de la Modernidad, tuvo un rol central en esta jerarquización, ya que no sólo señaló las diferencias entre los géneros, sino que las ordenó jerárquicamente (Harding, 1993; Maffía, 2008).

Los IINN entonces, como espacio formativo e institución social, participan activamente en la regulación de las definiciones de lo que es “normal” o esperable (Fernández, 2001). Tal es así que, cuando la maestra apela al conocimiento académico para explicar la asociación entre figura paterna y autoridad, muestra cómo los discursos instituidos producen sentidos que, al presentarse como verdades objetivas, son naturalizadas y se reproducen sin cuestionamientos. Estas ideas refuerzan estereotipos tradicionales que posicionan a los varones en lugares de autoridad y a las mujeres en funciones de cuidados y acompañamiento.

“Esto de la presencia y “¡qué suerte que les tocó un varón!” Más desde el lugar de disciplina, no tanto de cuidado, porque ya cuando viene el cuidado es “¡ay prefería que fuera una mujer!” (Romina).

4.5.2 ¿Varones que cuidan?

Las tareas de cuidados, centrales en la educación de la primera infancia, aparecen fuertemente feminizadas en los relatos. Cuando un varón se desempeña en este nivel, su presencia genera ciertas preguntas o alarmas, especialmente cuando dichas tareas implican contacto físico o cercanía con los cuerpos de los/as niños/as. Así, en contraposición a las diferencias positivas señaladas en líneas anteriores, aparecen estereotipos negativos que recaen sobre su imagen.

Siento que ellos luchan con otras cosas, con la desconfianza de las familias, eso es como lo más fuerte que te dicen. O que se los mire diferente, tipo “Ay no sé si dejaría a mi hijo o a mi hija”. A nosotras no nos pasa (Lucía).

Tal como plantea Morgade (2010) el cuerpo del varón en los centros educativos nunca pasa desapercibido, a diferencia de las mujeres, que su sexualidad se oculta detrás del delantal.

Leído de manera inmediata como un cuerpo algo discordante en la escuela, si es atractivo y dominante deviene un objeto escaso de interés particular; de lo contrario, si su virilidad resulta "dudosa" o directamente expresa una orientación sexual disidente, deviene amenazante para los/as niños/as, las familias y, en ocasiones, las compañeras maestras (p. 120).

Traen escenas explícitas en donde estas sospechas son expresadas por las familias, impactando sobre el trabajo del maestro varón.

A mí nunca nadie me dijo “No entres al baño con ellos”, solo entro a darle papel higiénico obviamente. Ta, pero él sí me dijo (haciendo referencia a un compañero de magisterio) “Yo no puedo entrar al baño” en la práctica por ejemplo (Lucía).

Esta desconfianza recae sobre otras figuras masculinas que trabajan en el nivel, como es el caso de docentes o talleristas.

A mí me pasó cuando recién empecé a trabajar acá, que íbamos a ir a un campamento y una madre pidió que no fueran con el profesor de música porque le

daba miedo. Vino y me dijo “Yo sé que es bárbaro, pero no quiero que esté en la cabaña con mi hija (...) Quiero que esté con una mujer” (Fernanda).

Estas situaciones evidencian cómo la figura masculina se encuentra cargada de significados asociados al riesgo de abuso sexual, especialmente en espacios íntimos y de cuidado. La frase “quiero que esté con una mujer” demuestra cómo la garantía de cuidado seguro se deposita en lo femenino. Queda explicitado aquí nuevamente el imaginario social que vincula a las mujeres con el cuidado como un atributo natural.

Desde las narrativas de las maestras, si bien se muestran abiertas a que los varones puedan participar más, surgen algunas tensiones en sus relatos. Valeria problematiza no sólo como profesional de la educación, sino también como mamá, trayendo una reflexión que resulta interesante para pensar el lugar de los varones.

Yo a veces me pregunto en esto de los roles de los varones y yo como madre ¿dejaría a mi hija con un maestro varón en primera infancia? Eso me lo pregunto sí y cómo yo reaccionaría ante eso ¿cómo confiaría? (...) O sea, si confiaría... Me da miedo confiar en los varones. La realidad es muy triste y ta, no porque las mujeres no abusen ni nada de esas pelotudeces que la gente dice... Sino que obviamente el abuso en la mujer es mucho menos. Los casos de abusos en las instituciones educativas en general son de varones, entonces es como que mmh... Pero sí, como madre me pregunto ¿y si mi hija algún día tiene un maestro varón? Así tan chiquita capaz que en 3, 4 y 5 bueno, ahí como que en 4 y 5 bueno, pero en lo que es maternal ¿no? El contacto es otro, la disposición es otra, que los cuidados son otros. Yo me pregunto y por momentos digo que sí, me pongo re pro, digo “Sí, Valeria dale” y después digo “No, pero la realidad es una mierda, los tipos son unos violadores” (...) Es horrible también el lugar que ellos tienen en ese sentido ¿no? Es decir, ¡Qué horrible que no puedan confiar en mí! Pero bueno, sí, esas son cosas que me pregunto (Valeria).

Su narrativa circula entre los pensamientos racionales y las experiencias emocionales que le produce este tema. Por un lado, defiende la ruptura de estereotipos de género, promoviendo la participación de varones en tareas educativas en el nivel, pero por el otro, expresa los temores que le genera la realidad sociohistórica que percibe. En este sentido, las masculinidades hegemónicas han sido históricamente construidas sobre pilares de control, posesión y violencia hacia las mujeres (Butler, 1993), generando una organización social profundamente desigual, que distribuye de forma asimétrica el poder. De este modo, su

planteo es coherente con las tensiones que se perciben en el entorno. Surge la problemática sobre cómo abrir espacios, sin negar los acontecimientos que vivimos a diario.

Algunos estudios mencionados en los antecedentes, tales como los de García et. al., (2015) y Brailovsky (2021) aportan a este debate recogiendo las experiencias de maestros varones que trabajan en el nivel inicial. En los relatos surgen estereotipos de género que recaen sobre su identidad profesional y también personal, coincidiendo con las narrativas de las maestras entrevistadas. Aparece el miedo a ser acusados injustamente por delitos sexuales, así como el cuestionamiento a su masculinidad y orientación sexual.

Brailovsky (2021), señala que, para mitigar los efectos de dichos estereotipos, los maestros deben desplegar determinadas estrategias. “El varón en el jardín de infantes debe hacer de su visibilidad un objeto de reflexión y cuidado (como de hecho hemos visto que lo hacen, dejando la puerta de la sala abierta para no despertar sospechas)” (p. 196). Entre las formas de resguardo que identifica el autor, se destacan dos: por un lado, la apelación a lo académico, teniendo que centrar la tarea en los aspectos más técnicos y teóricos; y por otro, la apelación a lo familiar, apoyándose en la imagen del maestro como figura confiable y cercana, una especie de “segundo papá”, en simetría con la representación tradicional de la maestra como “segunda mamá”.

Sin embargo, también surgen estereotipos positivos que recaen sobre el varón maestro, identificando que son enormemente demandados en las instituciones educativas, bajo la espera de que cumplan con “la presencia masculina” (Brailovsky; 2021; García et. al., 2015). Esta expectativa se visualiza en algunos relatos de las maestras, tal es el caso de Liliana,

Siento que los varones, que alguna presencia masculina corta un poco esa locura como esa especie de familia o no sé (Liliana).

Brailovsky (2022) puntualiza en cómo estas diferencias aparentemente aportadas por los varones, podrían responder a muchos de los ajustes que los deben terminar haciendo con el objetivo de establecer modos “masculinos” de ejercer la tarea. Ajustes, que en verdad responderían a miradas más progresistas de la profesión en un sentido más genérico, en donde tanto maestros, como maestras tienen un rol activo. Hace referencia a cuestiones como “(...) los encabezados de las notas (mejor “Querida familia” que “Papis”), la estética despojada de estereotipos, el abuso de diminutivos, la infantilización de las relaciones (...)” (pp. 194, 195), entendiendo que representan íconos tradicionales del nivel que se vienen debatiendo desde hace tiempo, más allá de la inserción de los varones al campo.

A mí me parece que el varón por un tema de educación y todo lo demás le da una impronta diferente, es más corporal... las mujeres somos corporales. de tirarnos en el piso y todo lo demás. Pero el varón tiene más juegos de moverlos para acá, moverlos para allá, de saltos, de cosas que de repente nosotras no, como que no son... (Mónica)

Esta lectura que hace Mónica sobre el abordaje corporal en la escuela les atribuye a los varones ciertas características diferenciales, como si su presencia introdujera espontáneamente una forma distinta de vincularse con los niños. Sin embargo, tal como señala Brailovsky (2022), esto podría, en realidad, responder a los ajustes antes mencionados. La incorporación de lo corporal en el aprendizaje no puede ser leído únicamente como un efecto de la presencia masculina, sino como parte de una transformación pedagógica más amplia. De este modo, el autor plantea que la inclusión de los maestros se produce en un “gesto de mixidad”, ya que si bien representa un avance hacia la equidad, convive también con estereotipos, privilegios y tensiones que continúan marcando las relaciones de género dentro del nivel. Muchas de las alianzas que se generan en las instituciones para proteger a los maestros de posibles acusaciones, por momentos, terminan habilitando ciertos privilegios, que se justifican como formas de innovación o profesionalización del nivel.

Esta idea de que los maestros varones vienen a elevar el estatus del nivel, refleja tensiones profundas sobre qué se espera de la educación de la primera infancia y sobre los mandatos de género que atraviesan esos espacios.

4.5.3 Trayectorias desiguales

Visualizan que en las trayectorias laborales, los varones ascienden más rápido a cargos de dirección o puestos en organismos educativos y sindicales. Se produce una división sexual del trabajo tanto horizontal como vertical (Apple, 1997), que afecta las condiciones laborales de las mujeres y sus posibilidades de crecimiento.

Y yo creo que es un tema de educación que nos han inculcado toda la vida como que no podemos llegar a esos lugares. Chau así de fácil, “No te lo merecés, no podés, no, no lo vas a lograr”, los cargos de poder no son para las mujeres (Mónica).

Tal como plantea Morgade (2007), en los procesos de feminización del magisterio hacia fines del siglo XIX, si bien se promovía el ingreso de las mujeres al sistema, se establecía

claramente que su rol estaba definido estrictamente por las tareas de enseñanza directa y no de dirección: “Las mujeres llegaban a ser directoras solo cuando no había un maestro varón disponible en la escuela y quedaban totalmente excluidas de la conducción intermedia del sistema, más ligada a lealtades políticas que estrictamente técnicas” (s/p). Esto enmarca parte de los orígenes en los que se gesta la limitación del ascenso, produciéndose un imaginario en donde las mujeres no pueden ni deben representar figuras de autoridad dentro del sistema educativo.

Algunas, hacen referencia a la distribución desigual de tareas del hogar como condicionantes que las obstaculizan. Señalan que la menor carga de responsabilidades domésticas y de cuidado en sus hogares, les permite a los varones disponer de más tiempo para dichos espacios.

Los varones ascienden más rápidamente en las carreras magisteriales y eso ¿a qué se debe? Bueno, eso se debe a que hay unas redes no laborales que les permiten desarrollar profesionalmente porque en sus casas el cuidado de los hijos, las cargas mentales, etc. recaen en sus parejas mujeres y por tanto esos varones hacen unos recorridos profesionales mucho más sencillos de lo que nos resulta hacer a las mujeres (Fernanda).

Esta apreciación de Fernanda se entrecruza con su propia historia y las experiencias personales de algunas de las maestras entrevistadas, en donde, como mencionaba en dimensiones anteriores, vieron modificadas sus trayectorias profesionales en etapas de sus vidas claves en relación a los cuidados. Tal es el caso de Ana, que menciona cómo tuvo que dejar horas de trabajo y postergar los espacios formativos para atender al cuidado de sus hijos, pese a convivir en un formato de familia biparental, cuestionándose actualmente cómo no pudo delegar en su pareja y establecer una corresponsabilidad de las tareas.

Estas experiencias, no resultan singulares, sino que se inscriben en el marco de una organización social desigual de los cuidados. Según datos del Informe de resultados de Uso del Tiempo (INE, 2024) las mujeres dedican más horas semanales que los varones a actividades de trabajo no remunerado, presentando una brecha significativa específicamente en los trabajos de cuidados. Si bien, las mujeres muestran mayores tasas de participación en las tareas que comprenden todas las poblaciones que reciben cuidados, el cuidado infantil representa el 73,3 % de su participación, lo cual refiere a 17,8 horas semanales, en las que los varones muestran un promedio de 13 horas semanales (48,6% de participación). La brecha se distancia aún más en el caso de los cuidados de niños/as de 0 a 3 años en donde las horas destinadas por las mujeres duplican la de los varones (16 horas semanales

contra 7,4 respectivamente). Los datos permiten visualizar cómo las experiencias relatadas por las maestras no son hechos aislados, sino que los mandatos de género asignan a las mujeres una mayor responsabilidad en estas tareas, impactando así en sus trayectorias personales y profesionales (Morgade, 2010). Se produce una organización social de los cuidados que resulta desigual.

Las trayectorias de los maestros se encuentran atravesadas por mandatos de género incluso dentro de las escuelas. La figura del maestro varón aparece representada por momentos, como más adecuada para los niveles “grandes”, donde se supone que se requiere mayor conocimiento o autoridad.

Tuve compañeros siendo maestra, dos compañeros en la escuela. Yo estaba en la clase de jardinera, ellos estaban... siempre los ponían en los años grandes ¿viste? Como quinto y sexto (Liliana)

De este modo, si a menor nivel educativo menor es la calificación esperada y a partir de ello, mayor la desvalorización de la tarea, los lugares de los varones deberían ser los más calificados.

Me ha pasado escuchar en la carrera, justamente de a este compañero decirle “Ay sos hombre y ¿Por qué elegiste primera infancia y no elegiste primaria?” (Victoria).

Esta experiencia que comparte Victoria, se relaciona también con lo desarrollado en dimensiones anteriores respecto a la descalificación del trabajo en primera infancia, donde incluso las mujeres eran cuestionadas por elegir cargos en los niveles más bajos. Sin embargo, los cuestionamientos parecieran no producirse desde las mismas condiciones para unas y otros, respondiendo a lógicas de género diferenciadas. La sobrevaloración de lo masculino produce implícitamente la descalificación de lo femenino.

Los aportes de Apple (1997) permiten visualizar cómo esta jerarquización entre géneros y entre niveles educativos se encuentra arraigada desde los orígenes del magisterio, cuando con el ingreso masivo de mujeres a la profesión, la docencia en los primeros niveles fue perdiendo prestigio, autoridad y poder de decisión, lo que derivó en la división sexual del trabajo.

Si las mujeres enfrentan una desvalorización profesional por ser consideradas “naturalmente” aptas para la educación de los/as niños/as pequeños/as, los varones se enfrentan a un cuestionamiento de legitimidad o de adecuación a la tarea, mostrando que los estereotipos de género afectan a unos y otras de manera distinta, pero complementaria.

Son mucho más valorados, nosotras no y ahí sí entra en todo el ser mujer, porque es como: “Ay bueno reina estamos para esto”. Es como que es nato que nosotras tengamos esta formación ¿no? O sea, Dios hizo la educación para que nosotras seamos maestras, porque cuidamos en la casa y después también tenemos que cuidar en la institución educativa. Y subordinadas en ambos ámbitos ¿no? (Valeria).

De este modo, las narrativas expresan que habitar los espacios educativos de la primera infancia siendo varón o siendo mujer se vive de forma diferente. Ambos, se encuentran atravesados por diversos mandatos de género que impactan en las trayectorias profesionales y personales, y con ello, en sus representaciones identitarias.

4.6 Sentidos atribuidos al ser “buena maestra” en primera infancia

4.6.1 Ser profesionales de la educación

Al momento de definir los sentidos de ser “buena maestra” en primera infancia, surge como eje principal la necesidad de reafirmar el carácter profesional de la docencia, en un campo que, como he venido describiendo, históricamente ha estado vinculado a las tareas de cuidados y descalificado por ello. Expresan la importancia de destacar los propósitos y justificaciones pedagógicas de sus prácticas.

Las maestras somos profesionales de la educación, porque en la primera infancia se nos cuela mucho esto de que vamos a cuidar gurises, esta idea de que si soy madre sé cuidar ¿no? (...) Para mí una buena maestra de primera infancia, una buena maestra en primer lugar, es aquella que nos podemos construir como profesionales, como intelectuales, como poder asumir una voz de enunciación, de pienso crítico sobre lo educativo y sobre el acto de enseñar (Fernanda).

En general, hacen hincapié en que, si bien hay aspectos que tienen que ver con lo personal, como la empatía, la disponibilidad corporal o el uso de la voz, entienden que las mismas no se presentan como rasgos “innatos”, sino como habilidades que pueden desarrollarse con formación y experiencia.

Todo lo podés resolver con las ganas, con la apertura, con el estudio, con tu formación (Ana).

La reflexión surge como una práctica necesaria para pensarse y posicionarse en su tarea cotidiana.

Bueno, para mí ser una buena maestra, primero es siempre tener una perspectiva crítica de las cosas que una hace, ser crítica con una. Yo soy muy crítica conmigo hasta por momentos demasiado, pienso mucho en si estoy haciendo bien, si estoy haciendo mal, me cuestiono un montón lo que hago (Valeria).

Contreras (1990) profundiza este planteo al afirmar que la profesionalidad docente no puede reducirse al cumplimiento técnico ni a la aplicación de estándares normativos externos, como suele suceder en los sistemas educativos actuales, donde se tiende a limitar las prácticas docentes. Por el contrario, propone comprenderla como un posicionamiento ético y reflexivo, que les permita ejercer una autonomía crítica frente a las disposiciones institucionales y sociales.

En este sentido, cuando las maestras hacen hincapié en definirse como profesionales de la educación, están problematizando los sentidos de sus prácticas y reivindicando así una profesionalidad que reconoce su saber pedagógico como central en la educación.

Yo tengo un compromiso con enseñar y mi mayor desvelo si se quiere, tiene que ver con enseñar. Qué enseño, para qué y por qué estoy enseñando, y cómo construyo ese colectivo de gente que viene conmigo hacia este lugar de enseñar y de ser profesional (Fernanda).

Tal como mencionaba en dimensiones previas, explicar y destacar el porqué y el para qué de su quehacer, en términos pedagógicos, se ha convertido en una tarea cotidiana, a modo de contraponerse a la desvalorización recibida en la atención a niños/as pequeños/as.

Yo siempre les digo a las estudiantes y me lo digo a mí misma, porque la primera que hizo lo de la frase soy yo, que nosotras empezamos a ser maestras antes de ser maestras. Por esto mismo, porque empezamos a guardar y se nos empiezan a configurar un montón de estereotipos de ser maestra y cuando vos llegás, llegás con eso, estás imaginando a alguien... Yo quiero ser como... Pero ese "yo quiero ser como..." hay que deconstruirlo, porque ese "Yo quiero ser como..." está atravesado por un montón de estereotipos. Después elijo (Fernanda).

Fernanda hace referencia a través de esta reflexión a las experiencias del “conocimiento tácito” descrito por Tenti Fanfani (2021) en donde cada docente, a lo largo de su vida, en contacto con su campo disciplinar, desde su rol como alumno/a dentro del propio sistema, ha ido construyendo imágenes previas de lo que significa ser docente, cargadas de representaciones, valores y mandatos internalizados. El “yo quiero ser como...” que menciona Fernanda expresa ese deseo de reproducir una figura que ha sido idealizada. Sin

embargo, resulta interesante su planteo, en tanto hace énfasis en la necesidad de deconstruir esas imágenes iniciales, como un paso clave para habilitar la posibilidad de elegir desde un lugar más autónomo, manifestando así los procesos en los cuales apropián, reinterpretan y recrean las representaciones sociales en cada relato (Moscovici, 2002) configurando su identidad como parte de relato narrado (Ricoeur, 2006) y encontrando nuevos modos de ser y hacer.

4.6.2 Desmarcarse de los estereotipos

Las representaciones identitarias de las docentes se encuentran atravesadas por expectativas sociales que colocan a las maestras en un lugar de entrega incondicional, amorosa y abnegada, lo cual, por momentos, se manifiesta en altos niveles de autoexigencia y en dificultades para establecer límites entre el trabajo y la vida personal.

En algún punto siento que ser buena maestra es poder con todo. Pero en otro punto digo no, no tiene que ver con eso. Es como que un poco se mezcla... (Lucía).

Se visualiza así la representación social fuertemente instalada sobre la figura de la “buena maestra” como una figura totalizante, que debe responder a las múltiples expectativas del entorno. Estas exigencias, tal como he ido desarrollando, se encuentran en parte enmarcadas en la propia historia de feminización del magisterio, asociadas también a los mandatos de género, en tanto tarea femenina (Apple, 1997; Yannoulas, 1996; Fiorucci et al., 2022) y suponen una disponibilidad emocional y física que, como describía en dimensiones anteriores, resulta difícil de sostener sin que se tensionen los límites personales y profesionales (Cambón y De León, D., 2008).

No sé, estás cansada y es difícil que ellos no se den cuenta y esos días te hacen la vida imposible, decís “Ta basta, no me puede pasar nada” y es porque vos estás “en una” y ellos lo perciben como que capaz que... Creo que un poco mi autoexigencia va en eso, no traigas el cansancio o cosas de una escuela a la otra, cómo estar disponible (...) y decir “Bueno, ahora entro y estoy para ellos 100%”. Pero ta, también soy una persona (Lucía).

Ese compromiso afectivo, según algunas maestras, puede implicar una sobreexigencia que pone en juego sus propios límites, tanto personales como profesionales.

Llevarte trabajo a tu casa está naturalizado, (...) que los padres te relajen toda y vos no digas nada. Nosotras mismas tenemos que buscar nuestro lugar, o sea defender nuestro trabajo, hacerlo ver (Mónica).

Así como desarrollé previamente, lo personal y lo profesional forman parte de un continuo, que se encuentra en estrecha interrelación, imposible de definir límites específicos (Nóvoa, 1992). Sin embargo, la problematización que las docentes hacen, responden a las tensiones que emergen de esa intersección, donde las exigencias del entorno les demandan una disponibilidad total y entrega constante, que al trascender los límites del aula producen un fuerte malestar.

Las fronteras entre los tiempos/espacios personales y profesionales se encuentran tensionadas, reproduciendo por momentos, la idea de que “ser buena maestra” implica estar siempre al servicio del cuidado y la enseñanza constante. En una sociedad que, como advierte Chul Han (2010), promueve una lógica del rendimiento donde el sujeto se convierte en su propio explotador en nombre del éxito y la autorrealización, esta entrega permanente aparece representada por momentos como virtud. Todo ello, replica una lógica que si no se cuestiona, deja poco margen para la autonomía y el bienestar personal.

Asimismo, surge cómo estas representaciones se encuentran en asociación a mandatos tradicionales de género, los cuales también las atraviesa en diferentes aspectos de su vida. En la asociación casi automática entre ser mujer, ser madre y ser maestra, se manifiesta la expectativa del entorno de cumplir con un saber y un quehacer pedagógico permanente, incluso en el ámbito familiar. Valeria comparte el relato de una escena con su pareja varón, en donde él apela a sus conocimientos como maestra para abordar una situación con su hija.

Me pasó una vez con mi pareja que me mandó “Y ¿vos no sos maestra?”, le digo “Sí, soy maestra, pero ella es mi hija, soy la madre digo, no la maestra” (Valeria).

Su relato muestra cómo los mandatos se manifiestan en la vida cotidiana, reforzando la idea de que las habilidades docentes resultan inherentes a su identidad como mujer y madre. La respuesta de Valeria, al diferenciar su rol de madre del de maestra, refleja un intento de delimitar los espacios y funciones que se le atribuyen, cuestionando las demandas depositadas en ella.

En esta línea, Mónica hace una reflexión interesante acerca de la figura de la abeja como símbolo del magisterio, cuestionando su asociación al trabajo sacrificado y dócil.

Yo creo que la abeja, primero, que es la abeja, es algo femenino, hasta el símbolo está encerrada en el panal. O sea encierro en el panal y la abeja lo único que hace es trabajar, trabajar, ir y venir. Es súper trabajadora “¡Qué divina la abeja!” No hace otra cosa la abeja que trabajar en toda su vida y cuidar de la reina ¿no? Entonces me parece que es un símbolo muy fuerte que nos determina desde el vamos y si te recibís con honores te dan la abeja de oro ¿no? Woow, no hay... No es algo educativo, no hay un símbolo como puede tener no sé, los profesores de música que tiene el simbolito de la música. Esto es una abeja, ya te están marcando desde el día uno, es fuerte. Uno no toma conciencia, pero desde el vamos eso es como... (Mónica).

Esta crítica resulta muy interesante para identificar cómo las representaciones sociales e institucionales, marcan ciertos estereotipos que romantizan la entrega y la vocación, en detrimento del reconocimiento del trabajo docente como un trabajo profesional, con marcos y derechos. Los símbolos que circulan en torno al magisterio no son neutros, sino que funcionan como legitimadores de significados colectivos (Fernández, 2019). En este caso, la abeja expresa una metáfora que, como expresa Mónica, podría entenderse desde una perspectiva de género, en tanto naturaliza la feminización del trabajo de las maestras, al exaltar valores como la dedicación y la entrega, estar al servicio del/a otro/a.

Por otro lado, algunas maestras reivindican el sentido profundo que tiene la tarea para sus vidas, la alegría que sienten al enseñar y la satisfacción que les produce el acompañamiento a los procesos de desarrollo y aprendizaje de las infancias. El caso de Victoria lo representa, en su reflexión acerca de lo que significa para ella ser maestra.

Todo el mundo cuando me observa me dice: “Vicky es un trabajo, tenés que trabajar para vivir, no vivir para trabajar”. Pero a veces capaz que no sé, no se dimensiona mucho que esto va más allá de un trabajo. Entonces uno también tiene que hacer esto de sí, bueno, no puedo estar viviendo para el trabajo, pero hay cosas que interpelan. Uno se trae... como que intenta no traerse las cosas, pero a veces te traes situaciones que están viviendo los niños o las familias y te quedas pensando y decís, estás comiendo y decís: “Ta, yo estoy comiendo acá y esta familia está viviendo esta situación” (...) Estoy tratando en este año, en este último tiempo de, bueno, tomarlo como un trabajo, pero soy consciente de que... o sea, soy mujer, soy maestra, soy hija, soy novia y es como algo parte de mí, o sea es algo que lo traigo. No es como un trabajo para mí entonces (Victoria).

Desde su narrativa, el ser maestra la atraviesa tan profundamente, que le resulta difícil su diferenciación entre los diferentes ámbitos y espacios. Aparece la enseñanza no sólo como un trabajo, sino que forma parte central de su identidad.

La tensión entre el deseo de hacer bien la tarea y la necesidad de resistir a los mandatos impuestos de una entrega total y despersonalizada, ha surgido transversalmente en las narrativas docentes sobre lo que entienden por ser una “buena maestra”, en un entorno que las desvaloriza a la vez que las exige.

4.6.3 *El sentido político de ser “buena maestra”*

Algunas docentes amplían su reflexión hacia una dimensión política de la tarea educativa. Refuerzan la idea de que “buena maestra” no se limita a cuidar, enseñar y sostener los procesos de aprendizaje, sino que también significa asumir una posición frente a las políticas públicas, defendiendo su autonomía y reclamando condiciones dignas de trabajo.

A mí hoy lo que me convoca es revitalizar esa idea de las maestras como profesionales de la educación, y como profesionales de la educación hacernos parte de las políticas públicas, de las políticas educativas y públicas, que son para todos y todas y que bueno... y que muchas veces somos nosotras quienes hacemos ese quiebre y ese puente o esa garantía para esos chiquilines, esas chiquilinas, que están atravesando por diferentes situaciones (Fernanda).

Desde esta mirada, ser “buena maestra” es asumirse como garante de los derechos de niños y niñas.

(...) No por una mirada soberbia de que las sabemos todas, porque somos las que tenemos la formación y mucho menos, pero somos las que podemos ayudar a poner una distancia en ser garante de los derechos de un montón de niños y niñas que están atravesados por ser familias en el marco del capitalismo ¿no? Sumamente demandadas de su laburo, en el mejor de los casos ¿no? (...) Cuando no hay trabajo y operan círculos de violencia en niños que no hablan, muchas veces somos los colectivos docentes, las instituciones de primera infancia, los que podemos mirar por esas situaciones de violencia las que están atravesando los gurises. Y que a veces ni siquiera los pediatras las ven, los pediatras, las pediatras u otros profesionales que

atraviesan estos gurises, que tienen un montón de políticas públicas por las que circulan, pero que a veces el tiempo de atención de calidad para poder identificar algunas cuestiones queda muy diluido (Fernanda).

Asimismo, Fernanda incluye el sentido de definirse como profesionales de la educación no sólo como un ejercicio individual, sino también como una práctica colectiva y transformadora. La maestra de primera infancia aparece así, como una figura clave en la construcción de lo común, no solo en el aula, sino también en la sociedad.

Y a mí un poco desde ese lugar también me convoca estar, además de la idea de corresponsabilidad de acompañar, de acompañar tensionalmente, porque no somos las que sabemos todo, sabemos algunas cosas y de lo que sabemos tratamos de acompañar esos espacios con las familias (Fernanda).

Desde esta mirada, destaca así también, la importancia de generar un vínculo afectivo con las infancias y con sus familias, lo cual se percibe como parte fundamental de una práctica pedagógica comprometida (Simons y Masschelein, 2014), en términos de corresponsabilidad.

Este aspecto, lejos de ser pensado románticamente, conlleva exigencias concretas: ser sostén, contener, estar disponible emocionalmente. Tal como plantea Freire (2008) “Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar” (p. 26). El autor, puntualiza en la responsabilidad profesional y política del rol docente, como una tarea que no solo requiere de preparación teórica y científica, sino también de una preparación personal, emocional y afectiva. Trabajar desde esta perspectiva implica un compromiso ético, en donde el cuidado del/a otro/a forma parte intrínseca de la tarea.

En esta misma línea, Valeria refiere a lo afectivo que surge del vínculo con niños y niñas, describiendo desde sus propias experiencias infantiles cómo el cuidado y el afecto recibidos en los centros educación inicial a los que asistió, marcaron una diferencia significativa en su trayectoria personal y profesional.

Es esto el amor al niño, el cariño, el afecto. Yo mi recuerdo de primaria ponele sí fue como... muy distante con las maestras. Yo me acuerdo de que las maestras de inicial siempre me abrazaban, me daban un beso y para mí era tan calmo, me daba como tanta seguridad. Una buena maestra tiene que darle seguridad a los niños, darle una especie de seguridad, de contención, de amor (Valeria).

Desde su propia trayectoria educativa, puntuiza en la dimensión afectiva no como algo más de lo que sucede en el trabajo con las infancias, sino que la integra desde una comprensión más amplia de la tarea docente, como una práctica que implica un fuerte compromiso, en tanto brinda contención y seguridad, aspectos clave para el aprendizaje y desarrollo integral de niños y niñas (Díez Navarro, 2002).

Problematiza así en la asociación entre amor y vocación, desmarcándose de la mirada romántica que tiende a justificar condiciones de precarización laboral:

Yo creo que uno tiene que tener amor por lo que hace. No en esto romántico de lo vocacional, no, porque eso es bien de la explotación y de “Ay como es vocación te pago poco”, no. El amor por lo que hace en el sentido del amor por el otro, por el humano, por lo político como decía Arendt, esto de lo común de nosotros. (...) Yo acepto algo de lo común de nosotros, acepto esta profesión que implica el cuidado y la educación que están marcadas en un lugar y para eso tengo que ser crítica, tengo que sentir amor, esperanza, confianza, el estudio cuanto más a lo académico al conocimiento en sí de la infancia del niño, del rol, que eso es lo que para mí engloba (Valeria).

Hace referencia al desarrollo de Arendt (2016), en relación a “lo común de nosotros” como aquello que existe entre las personas y las vincula sin anular sus diferencias. Enseñar, desde esta perspectiva se configura así como un acto político, ya que implica introducir a las nuevas generaciones en ese mundo común, en donde, las nuevas generaciones también introducen lo nuevo al mundo.

El planteo de Valeria puede ser pensado desde la imagen del *profesor amador* desarrollada por Simons y Masschelein (2014), en tanto proponen una forma de compromiso ético y político con el trabajo educativo. Los autores se alejan del entendimiento del/a docente como simples ejecutores/as de políticas públicas o transmisores/as de conocimientos, sino que entienden que desde una forma particular de amor (el cual incluye el amor por el mundo, por el saber y por la posibilidad de compartirlos), los/as docentes se comprometen con su tarea. Este amor no remite a una pasión individual o a una vocación entendida como sacrificio personal, sino a una actitud ética y política que sitúa la enseñanza como una práctica pública y común. Destacan así que, “El profesor cumple su responsabilidad pedagógica al poner algo sobre la mesa, al estar apasionado por su asignatura y al abrir el mundo” (p. 53).

La presencia y el cuidado resultan como formas de hacerse presentes en el aula, lo cual implica una fuerte preparación personal. El planteo de Valeria, permite visualizar que

entenderse como profesionales de la educación, con una mirada política de la tarea, conlleva un trabajo sobre sí mismo/a, para la construcción de un pensamiento crítico que deberá atravesar el quehacer cotidiano (Freire, 2008).

4.7 Significados y experiencias del ser mujer y maestra

4.7.1 Entre exigencias y desigualdades

Tal como he desarrollado en las dimensiones previas, los relatos de las maestras permiten observar que el trabajo en el nivel educativo de primera infancia no sólo está atravesado por el predominio numérico de mujeres, sino también por las relaciones de género que lo interpelan, echando luz sobre la carga simbólica que se produce y manifiesta a través de estereotipos, exigencias, expectativas y mandatos (Morgade, 2010). Se hace visible así, la relación histórica entre el acceso de las mujeres a la profesión y las transformaciones cualitativas que se produjeron a partir del mismo, impactando en los significados que atraviesan a las maestras desde ese entonces, hasta la actualidad (Apple, 1997; Yannoulas, 1993; Fiorucci, et. al., 2022).

Por lo tan feminizada que es la imagen de las mujeres maestras somos todas bien portadas (...) Las maestras hablamos bien, las maestras somos pacientes, escuchamos ¿no? (Fernanda).

Se espera que la maestra sea paciente, cariñosa, correcta, que no contradiga, que siempre esté disponible para otros/as, incluso a costa de sí misma. En las narrativas docentes, tal como ha ido surgiendo a lo largo de los relatos, estas representaciones traspasan el plano profesional, extendiéndose a su vida privada.

O sea, siempre es como un aura distinta que tenemos las maestras... Bueno, por supuesto que esta cuestión de no sé pensará que a la playa vamos con túnica también, ta. Como esta cuestión de no imaginarnos mujeres por fuera de ser maestras (Fernanda).

Fernanda expresa el imaginario social que percibe en torno a que las maestras no existen “como mujeres por fuera de su profesión”, lo que implica una vigilancia constante sobre sus cuerpos, su imagen y su comportamiento. Este control moral, sobre la imagen, desarrollado en dimensiones anteriores, las atraviesa tanto dentro como fuera de la escuela.

Porque yo a la escuela voy vestida de una manera, un pantalón deportivo, algún jean hiper flojo y si salgo y me pongo algo un poco más justo o yo no soy de maquillarme, pero no sé, te vestís de otra manera... Si me encuentro con un padre o una madre me da como una cosa sí (Romina).

Tal como plantea Morgade (2010), “El cuerpo de las mujeres adentro de la escuela, detrás de la puerta, debajo del guardapolvo, parecería ‘imperceptible’...” (p. 120). Sin embargo, la autora remarca que, aunque el cuerpo femenino aparece invisibilizado en el contexto escolar, el mismo no lo está, sino que por el contrario, su condición femenina habilita una serie de exigencias y atribuciones que se instalan alrededor del trabajo femenino. Critica así estas estas imposiciones, advirtiendo que, “solo el cuerpo docente maternalizado es eróticamente neutro” (p. 120), ya que cuando dicho cuerpo se aleja del marco hegémónico dominante, es observado y señalado con preocupación.

De este modo, se les exige por un lado, el cumplimiento de determinadas características entendidas socialmente como femeninas para poder ser maestras, pero a la vez se censuran todas aquellas expresiones del “ser mujer” que no remitan a lo maternal. La figura de la maestra debe ser y permanecer asexuada. Se pone en evidencia la expectativa de que representen una feminidad moral, asociada a la pasividad y docilidad, que excluye el deseo y penaliza las expresiones que puedan desviarse de la norma (Fernández, 2008).

A su vez, el hecho de que estas exigencias, por momentos, las incorporen como naturales y propias, muestra cómo algunos de los mandatos de género son interiorizados. En relatos como los de Liliana, se destaca la idea de percibirse como modelo para los niños y niñas, cuidado con esfuerzo su imagen y comportamiento (en un ideal de feminidad normativa) más allá del ámbito educativo.

Yo lo que sí tuve muy presente siempre es que yo era un modelo para esos niños, un modelo de mujer tal vez, un modelo de persona (Liliana).

Como he desarrollado previamente, esta idea, no es singular, sino que remite a la construcción histórica de la imagen del/a maestro/a como modelo a seguir, configurada en la modernidad. Tal como desarrolla Barrán (2015), la escuela moderna, asumiendo papel central en la formación moral y disciplinaria de la ciudadanía, actuó como represora del alma, en el marco de una sociedad que buscaba consolidar un orden civilizado. En este contexto, el maestro y con el proceso de feminización progresivamente la maestra, se posicionan como figuras ejemplares, encargadas de transmitir los ideales de obediencia que el nuevo orden social fue estableciendo.

De este modo, la maestra se ve atravesada por diversos mecanismos de control, tanto hacia sus prácticas pedagógicas como morales, interviniendo sobre sus conductas y apariencia (Morgade, 1995; Apple, 1997), configurando una identidad condicionada por el ideal de ciudadano civilizado que promovía la escuela. En el caso de las mujeres, este ideal adoptó formas particulares, al estar atravesado por mandatos de género que producían una nueva imagen de mujer femenina: dócil, sumisa, moralmente intachable, de apariencia discreta y una disposición natural al cuidado, una mujer maternal (Morgade, 2010).

Estas representaciones históricas no solo configuraron la identidad profesional de las maestras de aquellos tiempos, sino que también fueron habilitando formas concretas de desigualdad dentro del campo educativo. Los ideales de la docencia femenina, con el paso del tiempo se han ido reeditando, pero mantienen muchas de las lógicas originales (Morgade, 1995; Apple, 1997). Mencionan una cultura de aguante, de cumplir con todo “sin chistar”, donde se naturaliza la sobrecarga laboral.

Es que yo creo que nuestra carrera, como somos todas mujeres, lo he dicho varias veces y me han mirado raro algunas, tiene mucho de dejarnos pisotear porque somos todas mujeres (Mónica).

El lugar subordinado de la mujer en la sociedad se traslada entonces a la profesión, en un paralelismo con la imagen de la mujer abnegada que cuida y cría a los/as hijos/as en el ámbito doméstico, de quien se espera también una actitud de sumisión, en su caso hacia el esposo (Lagarde, 2005). Es así que, la docencia en los primeros niveles educativos, se ejerce, muchas veces, desde una lógica sacrificial, ligada a la entrega y la vocación, pero con una marcada ausencia del reconocimiento profesional.

Creo que tiene que ver un poco con esto de la mujer siempre aceptando cosas, la mujer siempre callada, la mujer siempre haciendo (Lucía).

Se espera que las maestras “den todo” en su trabajo porque se supone que cuidar es algo que les sale naturalmente. Estos mandatos generan una carga emocional, que como he desarrollado, resulta difícil de sostener.

En varios relatos se expresan culpas, rutinas sobrecargadas o decisiones postergadas en función de las exigencias del entorno familiar, lo que muestra cómo la distribución de tareas en relación a los mandatos de género, continúa limitando el desarrollo profesional de las mujeres. Tal como señala Fernández (2021), la culpa y el sacrificio operan hoy como nuevas formas de subordinación, en una sociedad en la cual, si bien las mujeres hemos ganado espacios de participación tanto públicos como privados, aún permanecen lógicas

patriarcales que nos oprimen. De esa forma, se configuran ideales de maestra marcados por la entrega, donde el compromiso se manifiesta a través de la autoexigencia.

4.7.2 Maternidad: entre el deseo, los mandatos y las exigencias

La maternidad aparece como una dimensión significativa en las trayectorias de las entrevistadas, ya sea por su vivencia directa o por las expectativas sociales que la rodean. Históricamente, tanto el rol docente como el materno han sido vinculados a lo femenino, entendidos como una supuesta consecuencia “natural” de ser mujer (Morgade, 2010).

La proyección de ser madres, surge en algunas narrativas desde temprana edad, tal como se desarrolló previamente a través de juegos o incluso desde el relato, mostrando cómo, desde la infancia, somos atravesadas por mandatos de género que moldean nuestras aspiraciones y deseos. De niñas aprendemos, explícita o implícitamente, que ser mujer está asociado al cuidado, a la disponibilidad afectiva y a la eventual realización personal a través de la maternidad. En este marco, la maternidad no se presenta únicamente como una posibilidad entre otras, sino como una exigencia simbólica que legitima o deslegitima identidades (Rich, 2019).

Tal como desarrolla Lagarde (2005) “En la feminidad destinada, las mujeres sólo existen maternalmente” (p. 365). Se nos define y se nos otorga reconocimiento social únicamente a partir de nuestra capacidad y disposición para maternar, convirtiéndose así en el eje exclusivo de la identidad y valor como mujeres. Esto explica parte del por qué resulta una dimensión tan nombrada en las narrativas docentes.

En algunos relatos, aparece como un deseo y proyección ligado a su profesión.

Pude optar y me permitió ser muy presente como madre, que es otro rol que siempre fue muy importante en mi vida. Esas son las dos cosas más importantes: ser maestra y ser madre. Siempre cuidando ¿no? (Mónica).

En este sentido, el magisterio es visto desde algunas narrativas como una profesión compatible con la vida familiar y las tareas de cuidados en el hogar, apareciendo como una oportunidad para desempeñar ambas tareas.

Algo que lo tenía siempre grabado a fuego es que yo quería lograr un equilibrio entre la vida familiar y la personal y tal vez ese equilibrio nunca pasó por delegar en mi marido, por ejemplo cosas, sino que el equilibrio era yo (Ana).

La experiencia de Ana evidencia cómo el mandato de alcanzar el equilibrio entre lo personal y lo familiar recayó exclusivamente sobre ella, sin cuestionar a la distribución desigual de responsabilidades, que forma parte de la realidad de las mujeres aún hoy, tal como describí previamente a través de los datos del INE (2024), los cuales dan cuenta de la brecha entre existente (el cuidado infantil representa 13 horas semanales de participación para los varones, mientras que para las mujeres corresponde a 17,8 horas semanales). Cuando expresa: “el equilibrio era yo” muestra con claridad la sobrecarga a la que muchas se ven expuestas, en la presión del entorno por sostener todo sin apoyo. De esta forma, el equilibrio que refiere Ana, por momentos, no encuentra espacios para construirse en la corresponsabilidad con los varones, sino en la autoexigencia y el silenciamiento del malestar, que como mencionaba en líneas anteriores, ambos forman parte de las nuevas formas de opresión de las mujeres (Fernández, 2021).

Por otro lado, desde los relatos en torno a la maternidad, algunas mujeres relatan cómo su experiencia como madres transformó su mirada profesional y personal.

Creo que fui una maestra antes y otra después de que tuve a mis hijos. Entendí un montón de cosas que a veces las miraba de afuera, pude ser como más empática con un montón de cosas y bueno, eso, considero que es importante. No sé... ser mujer y maestra, es como que bueno, es mi vida... O sea es lo que hice siempre (Mónica).

Desde estos relatos, la maternidad se describe como una experiencia que las ha marcado fuertemente. Representa un acontecimiento vital que incide en lo personal y que las atraviesa también en el modo en que se posicionan frente a su tarea profesional, ya sea por su impacto en las trayectorias y elecciones laborales, o como mencionan algunas, su impacto en el acercamiento y entendimiento de las familias.

La fuerte alianza entre ser madre y ser maestra, muestra cómo lo personal y lo profesional se entrecruzan en un continuo, en donde surgen aspectos positivos, pero también ciertas tensiones. Esto queda representado desde relatos como el de Ana, Fernanda, Mónica o Valeria, quienes describen el impacto de la profesión en sus trayectorias y recorridos identitarios. Varias de sus elecciones personales se vieron atravesadas por las posibilidades que ofrecían sus contextos laborales, así como decisiones profesionales que fueron postergadas por responder a tareas de cuidados en el hogar, identificando en algunos casos, que la distribución de las mismas no ha resultado equitativa.

Ser “buena maestra” ha quedado atravesado entonces, por mandatos de género que se vinculan con el cuidado maternal, de modo que, la identidad profesional se muestra representada en estrecha relación con el ser mujer. Se producen así, ciertas expectativas que recaen exclusivamente sobre las mujeres docentes, reforzando la idea de que el cuidado es una tarea esencialmente femenina, tanto en el hogar como en el aula (Morgade, 2010).

Sin embargo, otras narrativas problematizan estas asociaciones. Romina, por ejemplo, cuestiona el imaginario que liga la docencia a lo maternal, mostrando cómo se depositan en la representación de la maestra, rasgos que responden más a los mandatos de género de una feminidad hegemónica, que a su tarea profesional:

“Eso es bien de maestra” te dicen cuando pasa algo en donde aplicas esto de estar atenta a todo ¿no? Por esto de que estoy contando botijas, y en realidad no tiene que ver con ser maestra, tiene que ver con ser mujer, porque las madres también son las que tienen que estar atentas a todo... Tenemos que estar atentas a que una amiga está mal, entonces vas y te ocupás y si tenés pareja también y tus familiares. Pero bueno, se termina depositando en el rol de la maestra que en definitiva es eso ¿no? Son todas características de ser mujeres (Romina).

Desde este relato se observa lo planteado por Lagarde (2005), en relación a cómo la historia ha configurado a las mujeres como madres, moldeando así una forma específica de vinculación con los/as otros/as que es el cuidado maternal. Este modelo no se limita al ámbito de la crianza de los/as hijos/as, sino que se extiende hacia los cuidados en general, que en su caso, atraviesa también en el ámbito profesional. De este modo, la imagen de la maestra se encuentra cargada con expectativas de sensibilidad y disponibilidad afectiva, que responden a componentes asignados a la feminidad hegemónica.

Estas tensiones muestran cómo el ideal de la mujer como cuidadora natural sigue operando como mandato social. La maternidad aparece vinculada estrechamente con el ser maestras, a través de la figura de la mujer que cuida, la segunda mamá o términos de Lagarde (2005) “la madre pública”, mostrando así, la fuerte asociación entre ambas dimensiones.

Tal como señala Rich (2019), el patriarcado ha instituido la maternidad como un destino natural de las mujeres, determinando su valor y legitimidad social. Se espera que las maestras sean maternales con los/as niños/as en el aula, entendiendo lo maternal como representativo de lo afectivo, del sostén y la contención. Así como también se espera que las maestras, en tanto mujeres, sean madres y que el conocimiento profesional que tienen

se traslade a sus propios hijos e hijas. La doble expectativa, refuerza una idea de competencia total en el cuidado de niños y niñas, la cual se encuentra cargada de mandatos de género. Ser madre y ser maestra pareciera funcionar en una dinámica de espejo.

De este modo, si el destino único de la mujer es ser madre, la sospecha recae sobre aquellas que deciden no serlo, más aún cuando éstas se desempeñan en tareas de cuidados, asociadas a la feminidad hegemónica. Romina expresa que, si bien no recibe comentarios directos en su trabajo, sí percibe una reacción de extrañeza:

Cuando digo que no, que ni loca quiero ser madre y tal, como muy segura, choca un poco (...) Como si fuera todo lo mismo (Romina).

Este relato muestra cómo, más allá de la profesión, la maternidad es una exigencia para las mujeres, en lo que se ha atribuido socialmente a las mismas. Cuando como mujeres decidimos no ser madres, se produce una ruptura (Rich, 2017), que en el caso de las maestras las atraviesa además en su profesión.

Rich (2019), realiza un aporte significativo para pensar estas tensiones, destacando cómo “(...) bajo el patriarcado, la posibilidad femenina ha sido literalmente aniquilada en beneficio de la maternidad” (p. 58). La autora denuncia que los varones han regulado históricamente el poder reproductor de las mujeres, controlando legal y técnicamente aspectos como la fertilidad, el aborto, la anticoncepción, la ginecología y más. “Todos esos elementos son esenciales para el sistema patriarcal, así como lo es la condición negativa o sospechosa de las mujeres que no son madres” (p.78).

Desde los relatos, aparecen resistencias que muestran la capacidad de las maestras para tensionar y resignificar los sentidos hegemónicos de la identidad femenina.

Para mí socialmente aún todavía está esto de que la maestra en primera infancia es como bueno, no eligió por vocación, eligió porque quiere maternar, quiere maternar no solo en su casa sino en todos los ámbitos de su vida y no es así, porque es mucho más que eso. Puede ser así, puede haber maestras que también hayan elegido por querer maternar, pero de seguro hay un montón de maestras que eligen en su vida no ser mamá y no por eso eligen la primera infancia para maternar. Creo que todavía eso está muy instaurado esto de la maestra en primera infancia es como la segunda mamá (Victoria).

Este tipo de reflexiones, que cuestionan la naturalización de los roles de género, muestran pequeñas fisuras en los discursos dominantes y permiten vislumbrar los campos de disputa

en donde emergen nuevas significaciones identitarias (Butler, 2019), tanto para la tarea docente, como para la feminidad.

4.7.3 Entre la búsqueda de nuevos sentidos

Aunque los mandatos de género siguen ejerciendo una fuerte influencia, en las narrativas de las maestras se visibilizan posicionamientos críticos que muestran otras formas de habitar la profesión. Se reconocen activamente como profesionales reflexivas, formadas, capaces de aportar conocimiento y transformar algunas de sus prácticas. Aparecen también relatos que intentan trascender a la imagen de la maestra reducida al aula, poniendo énfasis en la importancia de participar en procesos colectivos y habitar espacios pedagógicos más amplios.

Algunas de ellas se desempeñan como docentes en los IINN y reconocen la formación docente como un nuevo espacio que les permite disputar los sentidos de las prácticas actuales. Otras en sus relatos hacen referencia a artículos o trabajos teóricos que han realizado, dando cuenta del deseo de compartir sus voces y de la capacidad de producir conocimiento desde sus propias experiencias.

Fernanda, señala cómo progresivamente han ido cambiando las posibilidades profesionales de la carrera. Entiende que las escasas oportunidades que el magisterio ha brindado para la formación continua y profesionalización de las maestras, ha impactado sobre su recorrido profesional y también personal, limitando sus oportunidades de elección. Pero destaca que las nuevas generaciones, podrían tener otras perspectivas, que las lleven a pensar su tarea más allá de solamente la intervención áulica.

Y creo que en esto de pensarse como trabajadoras y como profesionales y exigir condiciones de trabajo para desarrollarse profesionalmente, hay unas incipientes ideas de estas generaciones de nuevas maestras que ya ven esta realidad. Que ya ven esto de me tengo que seguir profesionalizando, tengo que pensar en clave de investigación, tengo que mirar la clase como un laboratorio didáctico y empezar a ver justamente qué condiciones tengo y cuáles no y mirarlas críticamente también, ¿no? Creo que hay un conjunto de estudiantes que empiezan a ver eso, que esa mirada de que la maestra está solo para la clase y que no se desarrolla profesionalmente se empieza a quebrar y eso me parece buenísimo. Porque si yo lo hubiese visto 20 años antes capaz que era otro mi recorrido, era otra mi formación no lo sé o hubiese

decidido otras cosas ponele ¿no? No sé capaz que decidía no ser madre ¿no?
(Fernanda).

Resulta interesante su reflexión en tanto se cuestiona su propia trayectoria, no solo profesional sino también personal, reconociendo el peso que tienen las condicionantes del entorno al momento de tomar decisiones. Asimismo, su planteo podría articularse con la idea desarrollada en dimensiones anteriores en relación a lo político del rol y al silenciamiento de la tarea. Tal como plantea Freire (2008), desde miradas tecnocráticas y reduccionistas de la tarea docente, se utilizan mecanismos para desprofesionalizar y despolitizar el rol de las maestras, al situarlas en un lugar afectivo y asistencial más que pedagógico, ocultando así su potencial crítico, formativo y transformador. El autor, reivindica a la maestra como una profesional capaz de reflexionar sobre su práctica, generar saber pedagógico y participar activamente en los procesos sociales y políticos de su entorno, interpelando así la visión tradicional de la maestra como una extensión de la madre.

Siento que inicial se enfoca tanto en los niños y la pedagogía y en cómo enseñar y el juego y demás, que se olvida un poco del área política, más profesional, más de nuestro rol como maestra (Valeria).

Surgen entonces, algunos relatos que manifiestan entender que, en tanto permanezcan dentro del aula, sin posibilidad de participación activa en espacios colectivos y de producción de conocimiento, continúan siendo oprimidas por el sistema y a la vez por la sociedad, desempeñando una tarea que las exige al mismo tiempo que las desvaloriza.

Por su parte, Mónica expresa que como mujeres maestras, siempre van a representar un modelo femenino, destacando la importancia de que haya varones circulando en los espacios educativos de la primera infancia.

El tema del género es marcadísimo, yo lo he pensado tanto. Es más, yo hice hace unos años un trabajo, hace mucho, (...) que hablaba del tema del género en ese momento, (...) de la importancia que hubiera varones en las instituciones. Como romper un poco, entre otras cosas, que nosotros le podamos enseñar, porque siempre nosotros vamos a reproducir un modelo femenino queramos o no, nos cuestionemos o no, tengamos un doctorado en no sé qué, te construyas y te deconstruyas, como somos mujeres vamos a reproducir un modelo. Entonces un modelo de cuidados frente a los padres, frente a todos... (Mónica).

El relato de Mónica resulta interesante para pensar los significados del “ser mujer” que se encuentran detrás de su planteo. Desde su afirmación “*cómo somos mujeres vamos a*

reproducir un modelo femenino queramos o no", se puede interpretar una concepción más esencialista del género, en la cual ser mujer estaría ligado a ejercer y transmitir determinadas características que no pueden ser deconstruidas, como cierto tipo de modos de relacionarse. Desde esa mirada, el modelo femenino aparece como algo dado, naturalizado. Esta concepción podría pensarse desde el planteo de Scott (2008), en tanto la autora alerta sobre cómo el análisis de la discriminación de género por momentos puede caer en una "lógica circular", en donde se utiliza la "experiencia" femenina (basada en definiciones normativas preexistentes de lo que significa ser mujer) para explicar las diferencias de género, y a su vez, estas diferencias explican la "experiencia" particular de mujeres y hombres. Esto perpetúa la idea de que la diferencia sexual es inalterable, llevando así a una justificación de la jerarquización, lo cual termina remarcando las desigualdades.

Sin embargo, desde las miradas críticas del género, como la que proponen autoras como la recién mencionada Scott (2008) o Butler (2019), esto puede y debe ser interrogado, ya que el género no es algo que "se es", sino algo que "se representa" o "se performa". Este enfoque, entiende que no hay un modelo femenino único o esencial, sino prácticas, que siendo cultural e históricamente construidas, producen modos de ser mujer. De esta forma, como mujeres, si bien las maestras cargan con las expectativas e imágenes sociales de cómo deben ser, al poder visualizarlas, acceden a la posibilidad de desarticularlas, cuestionarlas y hasta transformarlas. En este sentido, los relatos permiten observar distintos intentos de ruptura que hacen continuamente para reconfigurar los mandatos que las oprimen, luchando por generar nuevos modelos.

Ahora bien, retomando el planteo de Mónica, se hace visible que la sola incorporación de varones en el ámbito educativo de primera infancia no es suficiente para desestabilizar las normas de género que atraviesa la profesión docente en el nivel. Tal como señala Griffiths (2006), las prácticas docentes se pueden beneficiar de la presencia de varones y mujeres, sólo si logran dar lugar a la diversidad y correrse de los modelos hegemónicos.

Como he desarrollado en dimensiones anteriores, a partir de las narrativas de las maestras, se visualiza que la incorporación de varones también se encuentra cargada de estereotipos. Las diferencias tanto positivas como negativas, en muchos casos les otorgan ventajas, pero en otros, los posicionan en un lugar de sospecha (Brailovsky, 2022). Su sola presencia se interpreta como una forma de mejorar el ambiente, un ejercicio de la autoridad más adecuado y un discurso y saber más válido. Aunque también, su imagen se encuentra atravesada por la desconfianza, en el entendimiento de que los varones no desempeñan tareas de cuidados "naturalmente".

Es por ello que, retomando el planteo de Mónica, entiendo que la incorporación de varones en la educación inicial, si bien aporta a poder divorciar la idea de cuidados=mujeres, no sería suficiente para romper con los mandatos de género que recaen sobre los/as profesionales, sino que se deben tensionar también las expectativas que se colocan sobre unas y otros, destacando así la capacidad de agencia que tienen cada uno/a de ellos/as para reconfigurar dichas representaciones (Scott, 2008; Butler, 2019). En este sentido, la transformación debe ir acompañada de una problematización profunda acerca de los sentidos del ser maestra y ser maestro de primera infancia.

En el surgimiento de espacios de ruptura y búsqueda de nuevos sentidos, la biografía de Valeria introduce una tensión radical para pensar el imaginario social de la maestra. Narra que se desempeñó como trabajadora sexual en un periodo de su vida anterior a estudiar magisterio. Su relato, revela la crudeza del estigma que recae sobre las mujeres que se desvían del ideal de feminidad que la sociedad y el magisterio demanda.

Vos sabes que mi mayor miedo era que no me toque un papá que haya estado conmigo. Porqué digo, porque siempre se piensan que los clientes son extraterrestres y son vecinos, parientes, digo... son varones y mi miedo era si me reconoce un tipo y dice que yo fui puta, mirá si van a dejar a cargo... Por más que haya estudiado y sea excelente y me haya ido re bien en magisterio y demás, no va a valer, porque el hecho de ser puta ya me va a invalidar como maestra, eso es un miedo. (...) por todo el estigma que hay sobre el hecho del trabajo sexual, eso es una realidad (Valeria).

Su miedo a ser “descubierta” muestra hasta qué punto la imagen de la maestra entra en conflicto con otras representaciones de lo femenino. El pasado, lo erótico, el deseo, se convierten en amenazas para una identidad profesional que esconde la sexualidad de la maestra y que exige una imagen de pureza y rectitud (Morgade, 2010).

Al mismo tiempo, su experiencia pone en cuestión la mirada patriarcal que decide qué mujeres merecen respeto y cuáles no, y desde qué lugares se les otorga o se les quita legitimidad profesional.

(...) Porque también hay una espera y un estereotipo también de la trabajadora sexual de bomba. Mismo a mí cuando entré a trabajo sexual y vi a mis compañeras y dije, bueno, pero acá no hay ninguna 90-60-90. En esto de que se espera que seamos las que aparecían en Tinelli ¿no? Era como no, y las gurisas laburaban y laburaban y no importaba eso capaz ¿no? (Valeria).

La polarización que nos ha dividido a las mujeres, para considerarnos como puras/impuras, buenas/malas, tal como señala Rich (2019), surge de la construcción masculina para la subordinación,

La esposa ángel victoriana, asexuada, y la prostituta victoriana eran instituciones creadas para satisfacer ambos conceptos, que nada tienen que ver con la sensualidad real de las mujeres, y en cambio sí —y mucho— con la experiencia subjetiva que los hombres tienen de las mujeres (p. 79).

Dichas categorías no emergen de la descripción de la realidad de las mujeres, como se ha intentado marcar desde el patriarcado, sino de las proyecciones y necesidades masculinas. Tal como define Lagarde (2005) “La prostitución es el espacio social, cultural y político de la sexualidad prohibida, explícita y centralmente erótica, de la sexualidad estéril, de la sexualidad no fundante de futuro” (p. 563). Al definirlas a partir del erotismo, (siendo el mismo un tema tabú para la feminidad esperada), se les deposita una carga negativa y de desvalorización, disociando en su cuerpo la existencia de elementos que hacen a la feminidad genérica, como podría ser la maternidad. Encarna así la contradicción que recae sobre las mujeres entre cuerpo deseante y cuerpo reproductor, revelando los mecanismos de control y de opresión que operan sobre la sexualidad femenina.

La moralidad impuesta sobre las maestras como emblemas representantes del cuidado maternal, muestran que el ejercicio de la profesión se encuentra cargado de exigencias que silencian las múltiples formas de experiencias del ser mujer. En este sentido, la historia de Valeria interpela los mandatos de género establecidos, revelando cómo los horizontes del “deber ser” profesional de la “buena maestra” de primera infancia, están atravesados por juicios sociales que disciplinan los cuerpos, las trayectorias, los deseos y las decisiones, reproduciendo una imagen asexuada de la maestra (Fernández, 2008). Su narrativa biográfica muestra la fragilidad del ideal normativo que sostiene el imaginario de la “buena maestra” de primera infancia.

De este modo, tanto su relato, como los demás, permiten visualizar la trama compleja de sentidos que cada una atribuye al ser mujer y ser maestra, donde las expectativas sociales, se entrecruzan con exigencias institucionales, vivencias personales y espacios de resistencia. Frente a esto, las maestras buscan disputar sentidos, desafiando los mandatos establecidos y abriendo caminos hacia formas más justas y libres de ejercer su profesión.

5. Consideraciones finales

5.1 Acerca de mi implicación

Esta tesis comienza mucho antes del inicio de la Maestría. Ha sido un proceso sostenido y profundo de cuestionar aspectos que me rodeaban y de interrogarme sobre mi propio recorrido profesional. Mi primer contacto con el campo de la primera infancia se dio en el marco de un curso, durante mi segundo año de formación en psicología, en 2012. Parte de nuestra tarea como estudiantes fue concurrir a un centro educativo, para realizar observaciones. Nunca había entrado a un “jardín” y lo que observé allí me maravilló. Poder articular los conocimientos teóricos que venía profundizando, con aquello que veía en el vínculo entre las docentes y niños/as tan pequeños/as fue fundante en mi recorrido profesional.

En aquel momento, la formación en primera infancia aún no estaba diferenciada en magisterio y, a pesar de que sí existía otras formaciones, tanto privadas como en el INAU, con la propuesta de CENFORDES, muchos centros educativos privados ante la demanda sostenida de cubrir los cargos, tomaban estudiantes y profesionales de áreas afines (como psicología, psicomotricidad, psicopedagogía, etc.), entendiendo que desde esas disciplinas se construían miradas de acompañamiento al desarrollo integral de esas etapas evolutivas.

Así, comencé a trabajar como educadora. Fui *siendo* docente a medida que ejercía la tarea, aplicando los conocimientos que me brindaba mi carrera, las experiencias que tenía como estudiante, el intercambio con mis colegas y el sustento teórico que iba buscando en espacios académicos sobre educación inicial y primera infancia. Mantuve ese rol por casi diez años. Sin embargo, cuando alguien me preguntaba a qué me dedicaba, yo no decía que *era* docente de inicial, sino que *trabajaba* como docente. Se me presentaba un conflicto identitario: realizaba la tarea docente pero no tenía la formación para ello, entendía por tanto que no me podía definir así. Empiezan a surgir algunos cuestionamientos ¿Qué es lo que hace a alguien *ser* docente? ¿La identidad profesional docente se construye o representa sólo a partir de la formación?

Mi trabajo final de grado, motivado por esas preguntas, se inicia en una búsqueda teórica, académica, pero también personal, en torno a las representaciones identitarias profesionales de las maestras de primera infancia. Progresivamente fui tomando conciencia de la complejidad que tienen dichos procesos y el lugar que ocupa la historia en los mismos.

Es así que, con ese proyecto de investigación ingresé a la Maestría en Psicología y Educación, en el año 2021. Profesionalmente continuaba vinculada a la primera infancia, aunque ya recibida, trabajando como psicóloga institucional en un centro educativo. Mi interés y compromiso a pensar estas problemáticas continuaba intacto.

En el tránsito por los cursos de la maestría y con el avance en mi proyecto de investigación, se produce un nuevo movimiento que me lleva a centrar la problematización en una dimensión específica de la identidad profesional docente en primera infancia: el género. Observando la realidad que me rodeaba, en un ámbito altamente feminizado, comienzo a preguntarme qué incidencia tiene el género en la profesión: ¿Cómo se representa el ser maestras en una profesión tan feminizada? ¿Qué implicancias tiene el género en la identidad profesional y en la valoración del trabajo? Era imposible ignorar esa dimensión. Comienzo así una búsqueda teórica para dar sustento a mi planteo.

El contacto con la epistemología feminista me abrió la posibilidad de pensar no solo los marcos de mi proyecto, sino también mis propias prácticas, tanto como investigadora como psicóloga. En ese sentido, encontrar el cuestionamiento a la ciencia como institución productora del conocimiento que nos presentaron como “el conocimiento” fue revelador. Mirando en retrospectiva mi formación de grado, reconocí que fueron escasos los espacios donde se problematizaron estos aspectos. Preguntas como “¿Quién produce la ciencia y para qué?” parecían importantes, pero poco comunes en ciertos ámbitos académicos. Poco a poco, estos cuestionamientos me atravesaron y se incorporaron en mi línea de investigación.

Ahora bien, estas miradas no solo resultaron esclarecedoras, sino que también trajeron consigo momentos de duda e incertidumbre: ¿Qué sucede cuando cuestionamos los paradigmas que han sostenido muchas de las teorías en las que fuimos formadas? ¿Qué tipo de conocimiento quiero (y puedo) producir desde la academia? Fui comprendiendo que, aunque pequeños sean los espacios de ruptura que podemos incluir en un marco que tiene determinadas reglas y normas, las fisuras que logramos generar, por más estrechas que sean, permiten abrir preguntas, para tensionar lo dado y dejar entrar otras voces.

Este proceso de transformación en mi perspectiva ha sido central para el proceso de esta tesis. No se trató únicamente de aplicar una metodología o de cumplir con una serie de etapas formales, sino de sostener un posicionamiento ético y político en la producción de conocimiento. Implicó asumir que el lugar desde donde miro no es neutro, por lo que mis experiencias, trayectorias y afectos atraviesan también el modo en que he formulado este estudio y desde dónde me he acercado a las maestras que participaron en la investigación.

En este sentido, tal como plantea Haraway (1991) ninguna historia es inocente, por lo que la mía tampoco lo es. Esto fue crucial en mi intercambio con las maestras. Escuchar sus relatos desde una mirada curiosa y abierta, fue clave para habilitar sentidos amplios. Desde mi lugar, no se trató solo de recabar testimonios, sino de generar espacios de diálogo genuino, buscando que las entrevistas fueran tiempos compartidos de reflexión, donde se hiciera posible detenernos, pensar juntas, volver sobre lo dicho y también, sobre lo no dicho. Así, este trabajo se fue gestando entendido como una oportunidad para problematizar nuestras acciones, en el arduo proceso de producción de conocimiento en clave feminista.

5.2 Algunas notas del trabajo de campo

Mi inicio del trabajo de campo fue de forma pausada, marcado por el intento de situarme en el rol de investigadora. Aunque como psicóloga estaba habituada a entrevistar personas, el encuadre y el propósito de estas entrevistas eran significativamente distintos. Ya no se trataba de un vínculo de intervención o de orientación, sino de una búsqueda de sentido compartido, que desde las narrativas biográficas requería moverme desde el lugar profesional que conocía, hacia este otro, resultando por momentos incierto.

Sin embargo, una vez que comencé la etapa de difusión y el contacto con las maestras interesadas en participar, el ritmo cambió. Fui encontrándome con su disponibilidad y con el deseo explícito de compartir sus miradas, sus historias, sus reflexiones. Algunas se acercaron con entusiasmo, mientras que otras con mayor cautela y cada relato tuvo su énfasis y forma particular de transitar lo narrado. Hubo entrevistas que se orientaron más hacia lo personal, deteniéndose en trayectorias de vida, vínculos y decisiones, mientras que otras privilegiaron el recorrido profesional, la formación, los cambios en las instituciones o las condiciones de trabajo. En todos los casos, lo personal y lo profesional aparecieron siempre entrelazados, siendo la experiencia del encuentro, altamente significativa tanto para mí como para la investigación.

Llegué al trabajo de campo con ciertas ideas previas sobre las representaciones en torno a ser una “buena maestra” y sobre los modos en que las mujeres se vinculan con la docencia en la primera infancia. Quería problematizar sobre las caracterizaciones de la “buena maestra”, la maestra como “segunda mamá” o la descalificación de la tarea, aspectos que encontraba en el desarrollo teórico de otro/as autores/a y los cuales yo misma reconocía en mi observación trabajando en este nivel. Escuchar los relatos de las participantes me

permitió complejizar algunas nociones iniciales, a través de la apertura de nuevas interrogantes. El material que fui co-construyendo superó mis expectativas. Dimensiones como la maternidad o la descalificación de la docencia resultaron mucho más amplias y profundas desde sus miradas. Realizaron cuestionamientos éticos y políticos que interpelan no sólo las representaciones sobre la tarea docente, sino también el lugar desde donde se produce el conocimiento: ¿Quiénes hablan sobre las maestras? ¿Qué saberes se legitiman? ¿Qué voces han quedado históricamente al margen? Estas preguntas fueron surgiendo de los relatos, transformando también mi modo de producir y de escribir esta investigación.

Cuando me presenté, muchas de ellas me preguntaron cuál era mi profesión. Ser psicóloga por momentos pudo haber posibilitado una apertura diferente, dada la representación social que tiene la tarea, asociada principalmente en la escucha, lo cual me requirió un ejercicio interno permanente de reposicionamiento como investigadora. En algunos casos como el de Liliana, escenas domésticas de intercambio con su hija adolescente irrumpieron la entrevista y ella aludió a mis conocimientos como profesional, contándome algunos aspectos de su historia y haciéndome algunas preguntas.

Sin embargo, lejos de interrumpir el proceso, entiendo que estas situaciones pusieron en tensión la idea de entrevista como espacio neutral y del cual tenemos pleno control, mostrando que el campo es un lugar abierto, que se encuentra atravesado por los contextos. Así, se desdibujaron los límites entre lo que yo me proponía investigar y lo vivido allí, lo que habilitó un acceso más profundo y situado a las experiencias de quienes participaron, permitiéndome comprender cómo se entrelazan lo personal y lo profesional en sus historias.

El diálogo con cada una de ellas nutrió tanto al análisis, como también la propia construcción de mi marco conceptual. En algunos intercambios las maestras me recomendaron autores/as, los cuales pude incluir en mi fundamentación teórica, tomando sentido aquella valoración del saber propio de los sujetos de la investigación, que definían anteriormente desde mi postura epistemológica. De este modo, los relatos biográficos fueron instancias de co-construcción de datos, que me interpelaron y me llevaron a revisar mis ideas previas y marcos de lectura, dando lugar a nuevos sentidos. Así, la teoría no llegó al campo como algo cerrado, sino que fue también producto del encuentro.

Con algunas de las maestras, las entrevistas fueron desarrolladas en sus casas, lo cual significó poder entrar a sus espacios de intimidad, generando una confianza donde las historias no solo fueron contadas, sino que fueron sentidas. Dentro de sus hogares, en ese marco tan personal, las maestras se abrieron a partes profundas de sí mismas y de sus

trayectorias de vida. En dos de los casos, esas casas además eran los hogares donde crecieron desde su infancia, por lo tanto representaban espacios cargados de historia y memoria para ellas. Para mí fue muy gratificante ser recibida con tanta generosidad y apertura, fueron pequeños gestos de bienvenida, como la merienda pronta que una de las maestras me ofreció o el mate compartido en otras ocasiones, los que hicieron que cada encuentro fuera aún más cercano y significativo.

Mientras escuchaba a las maestras narrar sus trayectorias, también me veía interpelada en mis propias formas de ser mujer e investigadora. Algunos momentos de las entrevistas me conmovieron profundamente, sobre todo cuando las maestras hablaban de las tensiones que atravesaron en decisiones importantes. Me resultó particularmente movilizante observar cómo algunas situaciones vividas algunos años atrás seguían resonando y dejando huella en sus relatos, marcando su forma de ejercer la docencia y de pensarse como mujeres y profesionales.

Tal es el caso de Ana y su historia en la escuela rural, la expectativa de su pueblo en que ella tomara el lugar de la maestra que se iba a jubilar, y cómo su decisión habilitó determinados movimientos que la llevaron por otros caminos. O la historia de Valeria, como ex trabajadora sexual y cómo ella representa hoy su identidad profesional como maestra. Escenas de Liliana, viviendo en un contexto que le exigía una feminidad hegemónica en relación con algunos aspectos de lo familiar y lo doméstico. Romina, atravesada por su “crisis vocacional”, que la lleva a cuestionar sus elecciones profesionales. Lucía, problematizando en torno al desgaste laboral y en una carrera que recién comienza, la acumulación de frustraciones vividas por el funcionamiento del sistema. Victoria, explicándose lo desafiante que resultaba para ella transitar una entrevista, confrontando con sus propias inseguridades y dudando del aporte de sus experiencias. O Mónica y Fernanda, en sus críticas al sistema y en sus cuestionamientos al lugar que la sociedad y las instituciones otorgan al magisterio y a la educación en primera infancia, poniendo en palabras malestares estructurales que muchas veces son naturalizados.

Cada uno de estos fragmentos, fueron dando sentido a los relatos y conformando un entramado denso y significativo, que desde sus miradas dio cuenta de las múltiples dimensiones que atraviesan la identidad profesional docente. Asimismo, las narrativas biográficas habilitaron la emergencia de historias singulares, articulando sus vivencias con estructuras sociales más amplias, como los mandatos de género, las lógicas institucionales y las desigualdades históricas que pesan sobre nosotras como mujeres y sobre las maestras en el ejercicio de su profesión. Allí entiendo que radica la potencia de este enfoque.

5.3 Síntesis interpretativa

A lo largo de esta investigación me propuse comprender cómo las relaciones de género, impactan sobre las representaciones identitarias profesionales de las maestras de primera infancia. En una tarea históricamente feminizada y con escaso reconocimiento social, detenerse a escuchar las voces de quienes día a día sostienen el trabajo en este nivel, resulta crucial para visibilizar las condiciones en que desempeñan su tarea. ¿Qué sentidos se configuran en sus relatos? ¿Qué tensiones, contradicciones y resistencias emergen cuando hablamos de ser mujer y ser maestra?

Las narrativas biográficas han sido entonces el centro de esta investigación, permitiéndome comprender cómo la identidad profesional docente en la primera infancia no puede desligarse de los imaginarios sociales de género que atraviesan las trayectorias, decisiones, y prácticas docentes, y con ello, la forma en que se representan identitariamente.

En los relatos surgieron experiencias marcadas por exigencias, desigualdades y mandatos de género que atraviesan las vidas de las maestras, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas. Al escuchar cómo fueron reconstruyendo sus trayectorias, hilando acontecimientos, rememorando hechos, he podido observar cómo lo personal y lo profesional se entrecruzan en un entramado con fronteras difusas. Sus narrativas, singulares y colectivas a la vez, mostraron que las representaciones sobre lo que significa “ser mujer” y “ser maestra” se articulan fuertemente.

Las trayectorias vitales que compartieron fueron claves para entender cómo se representan sus identidades. La elección de la carrera no fue igual para todas, surgiendo de manera más o menos explícita ciertos condicionamientos estructurales y mandatos de género, que impactan en las mismas. Algunas docentes, han tensionado desde sus relatos la idea de vocación, mientras que otras la han referenciado como un aspecto crucial para desempeñar su tarea. Pese a estas diferencias, todas han destacado el valor de su trabajo, defendiendo la especificidad de los aprendizajes del nivel y la importancia del cuidado como parte central de su práctica pedagógica.

A lo largo de las narrativas, han aparecido representaciones sociales de la maestra que tienen raíces en los cambios propios de la modernidad y el surgimiento de la escuela (Yannoulas, 1996; Apple, 1997; San Román, 2000; Fiorucci et. al. 2022). En ese contexto, las mujeres, relegadas al ámbito del hogar, quedaron sujetas a una nueva imagen de

feminidad que las subordinó (Fernández, 1997; Scott, 2008). Se observa cómo, aún hoy, persiste cierta exigencia de representar una figura docente discreta, intachable, ordenada, incondicional, moralmente correcta y obediente, similares a aquellas producidas en los orígenes del magisterio. Por momentos, el entorno espera de ellas no sólo posturas o conocimientos profesionales, sino también una serie de atributos personales como la dulzura, la voz suave, la paciencia, la simpatía, la creatividad, cualidades que refuerzan la idea de una maestra maternal. En este sentido, la representación de la maestra como “segunda mamá” continúa presente.

Como forma de contraponerse a estos estereotipos, las docentes han adoptado la necesidad de argumentar y defender la importancia de sus acciones en clave pedagógica. A modo de revalorizar su trabajo y los procesos de aprendizaje en la primera infancia, deben explicar cotidianamente qué es lo que hacen y por qué lo hacen, para desarticular la idea de que es “fácil” y que les es “natural” como mujeres, reconociendo el profundo desgaste que esto les genera.

La descalificación de la tarea docente en primera infancia aparece entonces como uno de los núcleos más fuertes de su malestar, manifestándose tanto desde discursos sociales que la representan como una tarea “sencilla” y que no requiere de mucha preparación, así como también dentro del propio sistema, donde sienten que cuentan con escasa participación y reconocimiento. Perciben que a menor nivel educativo, mayor es la descalificación recibida, contrastando con los discursos actuales que resaltan la importancia de acompañar el desarrollo en los primeros años de vida, lo cual resulta profundamente paradójico. En este sentido, la descalificación afecta tanto al valor de lo educativo en primera infancia, como la propia tarea docente en este nivel.

Varias maestras realizan el cruce entre la desvalorización social de su tarea y el hecho de tratarse de un trabajo “de mujeres”. Identifican que la feminización contribuye a que se subestime el saber profesional que poseen, ya que sus conocimientos y capacidades quedan en el terreno de lo “naturalmente femenino”. Perciben cómo la docencia en los primeros niveles del sistema educativo, aparece representada como una continuidad de las tareas de cuidado, las cuales históricamente han sido asignadas a las mujeres en el hogar (Lagarde, 2005; Morgade, 2010).

Las diferencias que observan en el ejercicio de la docencia por parte de varones, en comparación con las mujeres, permiten visibilizar desigualdades que habitualmente permanecen naturalizadas. Los pocos varones que se han integrado a la tarea, son percibidos como “excepcionales” lo que les otorga determinadas diferencias positivas, que

muchas veces se traducen en ascensos y reconocimiento con mayor rapidez. No obstante, estas mismas condiciones, por momentos también los expone a diferencias negativas, principalmente vinculadas a la sospecha y riesgo de abuso en el cuidado de niños/as (García et. al., 2015; Brailovsky, 2021). Las docentes reflexionan críticamente en torno a estas representaciones sociales y si bien, logran poner en cuestión los estereotipos de género, también se observan momentos en los que dichos discursos son reproducidos. Es así que, en el reclamo de romper las barreras para que más varones se integren al trabajo en el nivel, sus expectativas por momentos vienen cargadas de los mismos mandatos y lógicas que buscan transformar.

Definirse mujeres les ha resultado particularmente difícil, mostrando las fisuras de un concepto que, desde la estructura patriarcal se ha intentado conceptualizar como “natural”, fijo e inmutable (Fernández, 2019). Esta categoría, entendida como una posición dentro del entramado simbólico, político y social (Scott, 2008), desde los relatos de las docentes, ha sido narrada como una experiencia situada en tensión entre los mandatos tradicionales y sus posicionamientos personales.

La maternidad ocupa un lugar significativo en las trayectorias de las docentes. Principalmente surge como un mandato, que traspasa el ámbito privado y se proyecta sobre el ejercicio docente, en tanto, como mujeres, se espera que sean madres abnegadas y como maestras, que desplieguen un cuidado maternal incondicional. Ser madre y ser maestra aparecen como funciones que se espejan, ambas inscritas en la tradicional función social femenina (Lagarde, 2005). Esta asociación, no sólo continúa reforzando la idea de una disposición natural femenina para el cuidado, sino que también determina márgenes desde donde les es posible representar su identidad profesional.

En relación a los sentidos que atribuyen al ser “buena maestra” de primera infancia, aparece fuertemente la idea de representarse como profesionales de la educación, en donde la capacidad crítica, reflexiva y el compromiso ético, son destacados como aspectos clave. Desde sus miradas, intentan alejarse de la imagen de maestra como modelo de rectitud, incondicional, entregada completamente a su tarea, la “segunda mamá” ya mencionada, resignificando las representaciones sociales que las definen desde esos lugares. Ahora bien, también aparecen relatos en los que el compromiso con la tarea se mezcla con la autoexigencia, llevándolas, por momentos, a ocupar justamente ese lugar del que intentan correrse. Estas tensiones dan cuenta de lo complejo que resulta resignificar representaciones sociales que se encuentran tan fuertemente arraigadas.

El acceso a estos recorridos biográficos me ha mostrado cómo las maestras no solo habitan la profesión, sino que también la piensan, la cuestionan y la transforman cotidianamente. A lo largo de las entrevistas, al relatar sus experiencias, las docentes han ido configurando sus identidades, marcando distancias con la figura tradicional de la mujer y la maestra, mostrando nuevas formas de ser y de estar en la profesión. Estos procesos no se han dado de forma lineal ni idealizada, sino entre ambivalencias y contradicciones. En esos movimientos, han logrado abrir fisuras en las representaciones hegemónicas sobre lo que significa ser maestra, cuestionando los supuestos dominantes. Parte del sentido de esta investigación se vincula justamente con eso, habilitar una forma de conocimiento que, al nombrar lo silenciado, abra también la posibilidad de transformación (Castañeda, 2019).

De esta forma, mi investigación no ha pretendido dar respuestas concluyentes acerca del tema de estudio, sino que por el contrario, ha intentado dar espacio a relatos de experiencias personales que, al inscribirse en contextos colectivos, ofrecen una mirada profunda y crítica sobre cómo la identidad profesional docente en la primera infancia, se configura en relación con los imaginarios sociales de género. Pretende así, ser un aporte al diálogo sobre género y docencia, así como un punto de partida para futuros estudios que profundicen en las múltiples tensiones que atraviesan las identidades docentes en este nivel.

En este sentido, entiendo relevante continuar produciendo conocimiento que permita visibilizar cómo las relaciones de género atraviesan lo educativo, condicionando tanto las formas en que las mujeres habitan su profesión, como la forma en que son percibidas socialmente. Desde esta perspectiva podemos aportar al fortalecimiento y reconocimiento del nivel, el cual ha sido históricamente desvalorizado y cuestionar así las narrativas que lo reducen a una extensión del rol materno, presentándola como una tarea “naturalmente” femenina.

Asimismo, entiendo que estas reflexiones docentes deben ser incluidas en los espacios formativos, generando instancias que habiliten el reconocimiento de los procesos históricos de feminización de la tarea, su impacto en las representaciones sociales, para cuestionar el imaginario construido en torno a “ser buena maestra”, desde una perspectiva de género. Como algunas de ellas mencionaron, resulta fundamental deconstruir el ideal previo con el que llegan a la formación, para poder elegir qué tipo de maestras quieren ser, resignificando de ese modo sus identidades.

Las experiencias de sobrecarga y exigencia que aparecen en sus relatos, muestran además la necesidad de pensar en el cuidado de los equipos docentes, promoviendo espacios que sostengan sus trayectorias y habiliten la posibilidad de transformar los mandatos de entrega

y sacrificio, que desde los orígenes del magisterio han quedado asociados a una tarea femenina (Morgade, 2010). Resulta necesario continuar aportando a visibilizar las condiciones materiales y simbólicas en las que las docentes desarrollan su trabajo.

Recuperar las voces de las maestras fue, en esta tesis, una elección epistemológica, en un gesto de reconocimiento al valor de sus experiencias, muchas veces invisibilizadas en el contexto de desvalorización de la tarea. Fue poner en diálogo sus relatos con los debates académicos, así como también fue enfrentarme con mis propias preguntas y posicionamientos. Fue, en definitiva, una manera de pensar a la docencia como una práctica situada, que se encuentra atravesada por el género, destacando la capacidad de acción y resignificación que tienen quienes ejercen la tarea día a día.

Referencias bibliográficas

- ANEPE (2007). *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay* [archivo pdf] https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf
- ANEPE, CFE (2024). *Informe de matrícula inicial 2024*. CFE
- Apple, M. (1997). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*. Paidós.
- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ariel.
- Bach, A. (2017). *Género y docencia. Reflexiones, experiencias y un testimonio*. Miño y Dávila.
- Barrán, J. P. (2015). *Historia de la sensibilidad Uruguaya. Vol. 2: El disciplinamiento (1869-1920)*. Ediciones de la Banda Oriental
- Beorlegui, D. (2019). Historia oral e historias de vida: subjetividad, memoria y feminismo(s). En: AA.VV. *Otras formas de (Des)aprender. Investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad*. (pp. 19-40). UPV/EHU. https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/409/metodologia_feminista.pdf?1557744901
- Blázquez (2008). *El retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia*. UNAM
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research* 7(4) S/P <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>

- Griffiths, M. (2006). The feminization of teaching and the practice of teaching: threat or opportunity? *Educational Theory* 56(4), 387-405. https://www.researchgate.net/publication/227936848_The_feminization_of_teaching_and_the_practice_of_teaching_threat_or_opportunity
- Brailovsky, D. (2022). *Didáctica en el nivel inicial. En clave pedagógica*. Novedades Educativas.
- Brailovsky, D. (2023). *El jardín y las maestras jardineras. Escrituras colectivas desde el nivel inicial*. Novedades Educativas.
- Burín, M y Meler, I. (2010) *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Paidós.
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del género*. Editorial Siglo XXI.
- Butler, J. (2019) *Deshacer el género*. Paidós.
- Cambón, V. y De León, D. (2008). *Acerca de la vulneración en el trabajo docente*. Psicolibros Universitario.
- Castañeda, M (2019). Perspectivas y aportes de la investigación feminista a la emancipación. En: *Otras formas de (Des)aprender. Investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad*. (pp. 19-40) UPV/EHU. https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/409/metodologia_feminista.pdf?1557744901
- Castellini, E. (2020). *Narrativas acerca de los sentidos de la elección de la docencia desde la perspectiva de los estudiantes de un primer año de magisterio de un Instituto de Formación Docente del interior del país construcción* [Tesis de Maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología UdelaR]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/27331>
- Contreras, J. (1990). Los valores del profesionalismo y la profesionalidad de los docentes. En: Contreras, J. (4^a ed.) *La autonomía del profesorado*. (pp. 48-60) Morata. https://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/la_autonom%C3%8Da_del_profesorado___j._contreras_parte1de2.pdf

- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine. *Feminist theory and antiracist politics. The University of Chicago legal forum*, 140, 139-167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucclf>
- Cullen, C. (2009). El magisterio: Un relato en busca de un narrador. En Cullen, C. *Entrañas éticas de la identidad docente*. (pp. 15-48) La crujía. https://www.rlabato.com/isp/mat/2020/mat2020-entranas_eticas.pdf
- De Gaulejac, V. (2013). *Neurosis de clase: Trayectoria social y conflictos de identidad*. Del nuevo extremo.
- Decreto N.º 158/019. (2019). *Aprobación del proyecto elaborado por la Comisión Nacional de Ética*. Ministerio de Salud Pública.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *Ingresando al campo de la investigación cualitativa* (M. E. Perrone, Trad.) [Archivo PDF]. https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/manual_investigacion_cualitativa.pdf
- Elizalde, S. (2008). Debates sobre la experiencia. Un recorrido por la teoría y la praxis feminista. *Oficios Terrestres*, (23), 18-30 <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45086>
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de sueño.
- Fernández, A. (1993). *Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias*. Paidós.
- Fernández, A. (2008). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje*. [Archivo PDF] Nueva Visión.
- Fernández, A. (2019). *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Paidós.
- Fernández, L. (2001). *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, M. (2016). *Motivos de la elección del Magisterio en ingresantes a la carrera en Montevideo*. [Tesis de Maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología UdelaR].

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10633/1/Fernandez%20Gabriela.pdf>

Figuerola, M. (2021). *La construcción de identidad profesional docente: Significados sobre ser maestro durante la formación inicial del Instituto de Formación Docente de Florida, Uruguay* [Tesis de Maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología UdelaR]. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/40407>

Fiorucci, F. (2016). «País afeminado, proletariado feminista». Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920) *Anuario de Historia de la Educación* 17(2), 120-137, <http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v17n2/v17n2a08.pdf>

Fiorucci, F., Pérez Navarro, C., Batista, P., Espinoza, G. A., & Goetschel, A. M. (2022). Trayectorias de feminización del magisterio en Sudamérica: Los casos de Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay. *Revista de Historia de América*, (163), 85–133. <https://doi.org/10.35424/rha.163.2022.1145>

Freire, P. (2008). Primeras palabras: Maestra tía: La trampa. En: Freire. *Cartas a quien pretende enseñar*. (pp. 23-43) Siglo Veintiuno Editores.

Gandarias, I. (2014). Tensiones y distensiones en torno a las relaciones de poder en investigaciones feministas con Producciones Narrativas. *Quaderns de Psicología*, 16(1), 127- 140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5036125>

García, J. Ávila, D. Vargas, M. y Hernández C. (2015). Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México. *Revista Estudios de Género* (42), 129-151. <https://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v5n42/1405-9436-laven-5-42-00129.pdf>

Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Fundació Víctor Grífols i Lucas. https://www.revistaseden.org/boletin/files/6964_etica_del_cuidado_2013.pdf

González, A., Polo, E. y Giménez, P. (2021). La feminización de la Educación Infantil. Un estudio de caso de estudiantes varones en la Universidad de Málaga *Revista de*

Goodman, L. (1961). Snowball Sampling. *Annals of Mathematical Statistics* 32(1), 148-170.
<https://doi.org/10.1214/aoms/1177705148>

Hall, S. (2000). ¿Quién necesita «identidad»? [Archivo PDF]
<https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/lectura-6.pdf>

Haraway, D. (1991). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En Haraway, D. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza.* (pp. 313-346). Ediciones Cátedra S.A.
https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comyeduc2/wp-content/uploads/sites/197/2021/05/7_haraway_-_conocimientos_situados_compressed_compressed_compressed_1.pdf

Harding, S. (1993). *Ciencia y feminismo*. Ediciones Morata.

Harding, S. (2016). ¿Existe un método feminista? [Archivo PDF]
https://urbanasmad.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/existe-un-mc3a9todo-feminista_s-harding.pdf

Hartsock, N. (2003). The feminist standpoint: Toward a specifically feminist historical materialism. En: McCann, C. y Kim, S. *The feminist theory reader: Local and global perspectives* (pp. 292-310). Routledge.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. Sexta edición. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A.

Instituto Nacional de Estadística (2024). *Encuesta de uso del tiempo 2022*.
<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/informe-resultados-encuesta-uso-del-tiempo>

Ivaldi, E. (2020). Enriqueta Compte y Riqué: Aportes a la educación inicial latinoamericana. *Quehacer Educativo*, 30(160), 85-96.
<https://www.fumtep.edu.uy/didactica/item/2039-enriqueta-compte-y-rique-aportes-a-la-educacion-inicial-latinoamericana>

Jodelet, D., (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21, 133-154.

Lagarde, M (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas. monjas, putas. presas y locas.* Universidad Autónoma Nacional de México.
<https://desarmandolacultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/lagarde-marcela-los-cautiverios-de-las-mujeres-scan.pdf>

Lamas, M. (2013). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual.* Estudios de Género.

Lamas, M. (2022). *Dimensiones de la diferencia. Género y política.* Clacso.

Ley N.º 18.331. (2008). *Protección de datos personales y acción de habeas data.* Diario Oficial.

Ley N° 18.437. (2009). *Ley General de Educación.* Diario Oficial.

López, S. (2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Revista Electrónica Sinéctica* (41), 1-17.
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325006.pdf>

Maffia, D. (2007). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer.* 12(28). 5-15.
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100005

MEC (2018). *Panorama de la educación en primera infancia e inicial 2018.*
<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2020-01/Panorama%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20en%20Primera%20Infancia%20e%20Inicial%202018%20-%20Investigaci%C3%B3n%20y%20Estad%C3%A1stica%20MEC.pdf>

Morgade, G. (1995). Mujeres y educación formal: de la lucha por el acceso a la lucha por el currículo. *Propuesta Educativa*, (6), 26–34.
<http://repositorio.filos.uba.ar/handle/filodigital/6264>

Morgade, G. (2007). *Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen "poniendo el cuerpo".* Educación y Sociedad 28, (99) S/P.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200006>

Morgade, G. (2010). *Formación docente y relaciones de género: aportes de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado.* [Archivo PDF].

- Moscovici, S. (2002). *La representación social. Un concepto perdido*. [Archivo PDF].
- Mourão, R (2019). Resistencia y resignación: Narrativas de género en la elección por enfermería y pedagogía. *Cadernos de Pesquisa* 49(172) 54-76
<https://www.scielo.br/j/cp/a/X6kp7Bwv9MyRXdM8S4hyFsw/?format=pdf&lang=pt>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de investigación educativa*. 20(65), 461-479.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14035408007.pdf>
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. [Archivo PDF].
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>
- Osorio, V. (2020). *Discurso, ideología y poder: representaciones de la identidad de las maestras uruguayas en medios digitales de noticias*. [Tesis de Maestría en Ciencias Humanas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UdelaR].
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/29297>
- Peralta, V. (2002). *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párculos latinoamericanos del siglo XXI*. Ed. Andrés Bello.
- Pereira, C. (2013). A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. En: Yannoulas, S. (coord.) *Trabalhadoras. Análise da Feminização das Profissões e Ocupações* (pp. 159-180). Abaré.
- Pinzón, H. (2017). *Narrativas de la identidad profesional docente en perspectiva de género*. [Tesis de Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/6414/PinzonVarillaHerminiaLuisa2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pitluk, L. (2016). *Las prácticas actuales en la Educación Inicial*. Homo Sapiens Ediciones.
- Pitluk, L. (2019). *Educar en el jardín maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Ediciones Novedades Educativas.
- Rich, A. (2019) *Nacemos de mujer. La maternidad como experiencia e institución. Traficantes de sueños*.

Ricoeur, P. (2006) La vida: Un relato en busca de un narrador. *Revista Ágora: Papeles de Filosofía*. 25(2), 9-22.
<https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ricoeur, P. (2006) *Sí mismo como otro*. Siglo XXI

Sáinz, M. López-Sáez y A. Lisbona (2004). Expectativas de rol profesional de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas. *Acción Psicológica*, 3(2), 111-123.
<https://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/view/506/443>

Salvá, N. (2017) *La construcción de la identidad docente. Una mirada desde la perspectiva de los estudiantes magisteriales de los IINN*. Grupo Magro Editores.

San Román, S. (2000) La maestra española de la tradición a la modernidad. *Educação & Sociedade*, 21(72), 110-142. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300007>

Scott, J. (2008) *Género e historia*. Fondo de cultura económica Universidad Autónoma de México.

Scott, J. (1992) *Experiencia*. [archivo pdf].
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5202178.pdf>

Simons, M., y Masschelein, J. (2014). *La defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
<https://isfd133-bue.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela.pdf>

Sonlleva, M., Martínez, S., y Barba, R. (2019) Las marcas del género en las trayectorias biográficas de las maestras de Educación Infantil. Analizando nuestra historia para desmontar el patriarcado. *Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa* (22), 47-60.
<http://revista.muesca.es/documentos/cabas22/5-%20Las%20marcas%20de%20genero.pdf>

Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335–353.
<https://www.redalyc.org/pdf/873/87313705003.pdf>

Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha: Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo Veintiuno Editores.

Valles, M. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis S.A

Weiner, G. (2006) A critical review of gender and teacher education in Europe. *Pedagogy, Culture and Society* 8(2), 233-247.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14681360000200091?needAccess=true>

Yannoulas, S. (1996) *Educar: ¿Una profesión de mujeres? La feminización del Normalismo y la Docencia (1870-1930)* Kapelusz

Anexos

Anexo 1 - Hoja de información

Título de la investigación: Género e identidad profesional docente: Narrativas acerca de ser Maestra en Primera Infancia

Institución: Facultad de Psicología - Universidad de la República; Dr. Tristán Narvaja 1674

Centro/grupo de investigación: Tesis de la Maestría en Psicología y Educación

Número de expediente del Comité de Ética de Investigación: 191175-000011-23

Datos de contacto de la investigadora responsable: Lic. en Psic. Natalie Gramoso Vaz

La presente investigación tiene como objetivo comprender las incidencias del género en las identidades profesionales de las Maestras de Primera Infancia. Si aceptas participar en la investigación, se te realizarán dos entrevistas de aproximadamente una hora de duración, en la que exploraremos aspectos de tu recorrido e historia profesional y pre-profesional como Maestra de Primera Infancia. Se realizará un registro escrito de lo conversado, a modo de apoyo para la fidelidad de los datos.

Toda la información obtenida será almacenada y procesada en forma confidencial y anónima. Solo el equipo de investigación tendrá acceso a los registros que se realicen y en ningún caso se divulgará información que permita la identificación de las participantes, a menos que se establezca lo contrario por ambas partes.

Tu participación no tendrá beneficios directos para ti, aunque contribuirá a la comprensión científica de la feminización de la tarea docente, para identificar cómo el género incide en las identidades profesionales de las Maestras de Primera Infancia.

Este tipo de estudios, dado que abordan temáticas personales, pueden surgir afectaciones emocionales asociadas a sus vivencias. En caso de que esto ocurra, la investigadora se compromete a coordinar con los servicios de atención de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República y/o al servicio de salud al que usted esté asociada.

La participación en la investigación es voluntaria y libre, por lo que puedes abandonar la misma cuando lo deseas, sin necesidad de dar explicación alguna.

Si existe algún tipo de dudas sobre cualquiera de las preguntas o sobre cuestiones generales acerca del cuestionario y/o la investigación, puede consultar directamente a la

investigadora responsable. También puede realizar preguntas luego del estudio, llamando al teléfono o escribiendo al mail que figura en el pie de página de la presente hoja de información.

Anexo 2 - Consentimiento informado

Declaro que:

He leído la hoja de información, y se me ha entregado una copia de la misma, para poder consultarla en el futuro.

- He podido realizar preguntas y resolver mis dudas sobre el estudio y mi participación en el mismo.
- Entiendo que mi participación es voluntaria y libre, y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones y sin que ello cause perjuicio alguno sobre mi persona.
- Entiendo que no obtendré beneficios directos a través de mi participación, y que en caso de sentir incomodidad o malestar durante o luego del estudio, se me ofrecerá la atención adecuada.
- Estoy informada sobre el tratamiento confidencial y anónimo con el que se manejarán mis datos personales.
- Entiendo que al firmar este consentimiento no renuncio a ninguno de mis derechos.

Expresando mi consentimiento, firmo este documento, en la fecha _____ y localidad _____.

Anexo 3 - Pauta de entrevista

Primer encuentro

Consigna:

En esta hoja te voy a pedir que construyas tu recorrido personal en relación al “ser maestra” y “ser mujer”, desde el hoy hasta tu nacimiento, atravesando por tus vivencias en cinco momentos: la niñez/adolescencia, tus experiencias escolares/liceales, la elección de la carrera, las experiencias formativas pre-profesionales y por último las profesionales.

Podes armarlo en el formato de línea de tiempo o del modo que te resulte más cómodo, como ser dibujos, frases o palabras. Es importante que agregues todas aquellas situaciones, acontecimientos y momentos que crees han dejado huella en tu profesión como maestra.

Además de registrar estos hechos personales, vamos a agregar dos niveles: Por un lado, todos aquellos hechos a nivel institucional que crees han condicionado tu recorrido (figuras de docentes, situaciones de enseñanza, evaluaciones, compañeros/as de clase, planes educativos, etc. ya sea de la escuela, el liceo, los Institutos Normales o los centros en donde has trabajado o aún trabajas); y por otro lado, todos aquellos hechos a nivel social que consideras también tuvieron impacto en tus decisiones, recorridos y procesos (crisis económicas, sucesos políticos, modificaciones territoriales, etc.). Luego conversaremos sobre este recorrido.

En relación a cada hecho narrado explorar: ¿Por qué crees que ese hecho marca tu recorrido profesional? ¿Qué pasaba en ese momento a nivel institucional y social? ¿Cómo lo viviste? ¿Qué sentías?

- ¿Cómo crees que son las maestras de primera infancia?
- ¿Qué es ser buena maestra para ti?
- ¿Qué crees que espera la sociedad de ustedes como maestras?
- ¿Qué esperan las instituciones?
- ¿Qué importancia tiene en tu vida ser maestra?
- ¿Cómo te sentiste en la entrevista?

Segundo encuentro

Consigna:

Vamos a retomar el soporte gráfico que realizaste en la instancia anterior, repasando rápidamente los aspectos más significativos de lo que surgió en la entrevista y a partir de ello, voy a preguntarte acerca del “ser mujer” en tu profesión.

Preguntas:

- ¿Qué significa ser mujer para ti?
- ¿Identificas cambios en torno a lo que significa ser mujer hoy?
- ¿Qué crees que espera la sociedad de las mujeres?
- ¿Qué lugar crees que ocupan las mujeres en la educación inicial?
- ¿Pensás que tu género ha influido en tus experiencias profesionales?
- ¿Encuentras estereotipos de género en torno a tu tarea?
- ¿Crees que se diferencian las mujeres de los varones en la tarea educativa en primera infancia?
- ¿Qué sentidos le das al ser mujer y maestra en primera infancia?
- ¿Cómo te sentiste en la entrevista?

Anexo 4 - Contrato docente de 1923

Citado en Apple, (1997),

Este es un acuerdo entre la señorita _____, maestra, y el Consejo de Educación de la Escuela _____ por la cual la señorita _____ acuerda impartir clases durante un periodo de ocho meses a partir del _____ de septiembre de 1923. El consejo de Educación acuerda pagar a la señorita _____, la cantidad de (\$75) mensuales.

La señorita _____ acuerda:

1. No casarse. Este contrato queda automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.
2. No andar en compañía de hombres.
3. Estar en su casa entre las 8:00 de la tarde y las 6:00 de la mañana, a menos que sea atender en función escolar.
4. No pasearse por heladerías del centro de la ciudad.
5. No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del presidente del Consejo de Delegados.
6. No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.
7. No beber cerveza, vino ni whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra bebiendo cerveza, vino o whisky.
8. No viajar en coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre.
9. No vestir ropas de colores brillantes.
10. No teñirse el pelo.
11. Usar al menos dos enaguas.
12. No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.
13. Mantener limpia el aula. a) barrer el suelo al menos una vez al día. b) fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente. c) Limpiar la pizarra al menos una vez al día. d) encender el fuego a las 7:00, de modo que la habitación esté caliente a las 8:00, cuando lleguen los niños.
14. No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios.

(pp. 79-80).