



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



Facultad de  
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Universidad de la República.  
Facultad de Psicología.

Inclusión de educadores varones en la educación en  
primera infancia:

Desafíos, beneficios y reflexiones.

Trabajo final de grado: Monografía.

Montevideo, abril 2023.

Brian Borkenztain Benchoa  
4.847.400-5

Tutora: Mag. Analía Duarte

Revisora: Mag. Alejandra Akar

### **Agradecimientos**

*Quiero expresar mi agradecimiento a todas las personas que, de una u otra manera, han hecho posible la culminación de mi trabajo final de grado. Gracias a su apoyo, he podido avanzar y completar este proyecto con éxito. Cada uno de ustedes ha sido una pieza clave en este proceso, permitiéndome realizar mi trabajo de la mejor manera posible. Aunque no hayan participado directamente, su colaboración y aliento han sido fundamentales para alcanzar este logro. Agradezco sinceramente su confianza y apoyo, sin los cuales no habría sido posible llegar a este punto. Muchas gracias a todos.*



### **Resumen.**

En el siguiente trabajo se intentará problematizar la importancia de contar con la presencia de educadores varones en un ambiente sumamente feminizado como lo es la educación en primera infancia (entendida como la franja etaria que conforman niños y niñas de entre 0 a 3 años). Debido a la ausencia de bibliografía nacional sobre la temática se analizará la cuestión utilizando diversos aportes de estudios realizados a nivel regional e internacional. Se desarrollarán las nociones de educación en tanto derecho humano y educación en primera infancia como forma específica de garantizar el derecho a la educación de los infantes. A su vez, se destacará la necesidad de incluir activamente a los varones en las tareas de crianza, siendo que hoy en día dichas tareas las asumen mayoritariamente y en mayor proporción las mujeres. Se pensará desde la teoría del apego los beneficios que tendría la inclusión de educadores varones a los centros de atención a niños y niñas de entre 0 a 3 años. Por último, se destacarán las mayores dificultades y desafíos que suelen atravesar los varones que optan por ejercer como educadores de las y los más pequeños.

## Introducción.

En las últimas décadas, hemos sido testigos de importantes transformaciones en la estructura demográfica de nuestra sociedad, las cuales han generado impactos significativos en diversos ámbitos de la vida cotidiana. Cambios tales como el ingreso de la mujer al mercado laboral, el uso de la pastilla anticonceptiva desde 1950, así como la ampliación y profundización de las definiciones respecto a los Derechos de los niños (Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay [INAU], 2014) han llevado a que se muestre un interés cada vez mayor por la educación y cuidados de las infancias en el Uruguay (INAU, Ministerio de Desarrollo Social [MIDES], 2016).

En nuestro país, se distinguen dos modalidades de atención según la Ley General de Educación: educación formal, entendida como aquellas instituciones pertenecientes al sistema educativo promovido por el Estado y que al culminarse el educando recibe una certificación de su finalización; y la educación no formal, entendida como aquellas actividades educativas que están por fuera de la educación formal (Ley General de Educación N°18437, 2009). Podemos distinguir diferentes modalidades de atención y educación tanto privadas como públicas. La educación en primera infancia estaría ubicada en el ámbito de la educación no formal, y de su supervisión es responsable INAU; mientras que en el ámbito público tenemos a la Administración Nacional de Escuelas Públicas (ANEP) para la edad de 3 años en modalidad de educación inicial no obligatoria (formal) (Ley General de Educación N°18437, 2009).

Dentro de las modalidades de atención a la primera infancia reguladas y ofrecidas por INAU, existen una pluralidad de programas que atienden a niños y niñas. Los centros más conocidos en Uruguay son: Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF); Centro de Atención a la Primera Infancia (CAPI); y Centro Comunitario de Educación Infantil (CCEI) (INAU; Sistema de Información Para la Infancia [SIPI], 2021).

En los últimos 15 años, se inauguraron numerosos centros de atención, educación y cuidados para la primera infancia. En nuestro país, venimos vivenciando un incremento de la “oferta” de atención a los infantes. Así mismo, comparando las ediciones del documento “INAU en cifras”, se puede observar que hubo un incremento en la atención, mientras que en el año 2017 se atendieron a 79.835 niños y niñas (INAU; SIPI, 2018), en el 2021 la cifra incrementó a 95.335 (INAU; SIPI, 2022).

Las personas encargadas de brindar la atención a los infantes, son casi exclusivamente mujeres, salvo algunas excepciones en cargos administrativos o técnicos, y como casos aislados, existen hombres que se dedican a la atención directa de niños y niñas en sala. Es así que, el objetivo de este trabajo final de grado será colocar en discusión el lugar de los varones dentro de los espacios de educación en Primera Infancia, específicamente en el rol de educadores de sala. Para ello se abordarán las nociones de cuidados -en tanto como una tarea históricamente asociada a la femineidad- y educación en primera infancia -entendiéndola como forma específica de bien venir a las generaciones que recién llegan al mundo-.

A pesar de que es sumamente importante para el desarrollo de los niños y niñas el involucramiento activo de los padres, en nuestro país Uruguay las mujeres siguen siendo las principales proveedoras de cuidados. Además, el Estado tiene una pobre participación mediante programas de atención parcial a población vulnerable, o que solo es accesible para la población que puede pagar por instituciones privadas (Batthyány, Genta, & Scavino, 2017). Para las autoras anteriormente citadas:

La escasa oferta de servicios públicos de cuidados acentúa algunas desigualdades socioeconómicas, ya que mientras que las mujeres de clases altas pueden pagar los costos de un centro infantil o una persona contratada en el hogar, las provenientes de clases bajas acceden a programas específicos de cuidados y las mujeres de clases

medias trabajadoras son las más perjudicadas por el conflicto trabajo-cuidados. (Batthyány, Genta, & Scavino, 2017, p. 298)

Según cifras manejadas por Batthyány, Genta, & Scavino del año 2011, las personas que están de acuerdo con la idea de delegar el cuidado de niños y niñas a instituciones son inferior al porcentaje real de niños que asiste a dichos centros en Uruguay (Batthyány, Genta, & Scavino, 2017). Se plantea de este modo la existencia de "...una pequeña disociación entre la disposición por compartir el cuidado con instituciones [25%]...y la asistencia efectiva de los/as niños/as a centros de cuidado (34,5%), que no cumpliría las demandas más familistas de la población." (Batthyány, Genta, & Scavino, 2017, p. 304)

Al hablar sobre los motivos de asistencia o no a los centros de atención a la primera infancia en nuestro país, Batthyány, Genta, & Scavino distinguen tres motivos principales, a saber: la temprana edad estipulada para la asistencia a los centros (35,4%); la elección de la familia para cuidar a los infantes en el seno del hogar (34,4%) y por último, motivos logísticos entre los que se aprecian cuestiones tales como la incompatibilidad de los horarios ofrecidos con los del trabajo, pero en un menor porcentaje (Batthyány, Genta, & Scavino, 2017).

Para abordar estas temáticas se hará referencia a los estudios de género, ya que la feminización de la profesión es, en gran parte, explicativa de la ausencia de los varones y es fundamental para reflexionar sobre todo lo que perdemos como sociedad al no involucrar a los mismos en las tareas de atención y educación de los más pequeños.

A la luz de las conceptualizaciones se analizará la bibliografía a nivel regional e internacional sobre la temática elegida, debido a la ausencia de información sobre la existencia de educadores masculinos en la franja etaria de 0 a 3 años en nuestro país. Tal es la ausencia de información que no existen cifras, al menos accesibles para esta búsqueda bibliográfica, sobre la cantidad de trabajadores segregada por género. Aun así, la bibliografía de carácter

regional e internacional son sumamente valiosas, ya que recogen las experiencias de aquellos pocos varones que trabajan en salas de infantes, y/o desarrollan los beneficios y ventajas de fomentar y aspirar a incluir a los hombres en la atención de la primera infancia.

### **Educación en general y educación en la primera infancia.**

Es posible definir a la educación como un derecho inherente al ser humano (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948). La Convención de los Derechos del Niño estipula en su artículo 28 el derecho de los niños y niñas a la educación, y en el artículo 29 plantea que la misma debe estar orientada al buen desarrollo de los mismos (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989, art.28, 29). Aunado a ello, la Observación General número 1<sup>1</sup> plantea que la educación no se limita exclusivamente al ámbito formal, sino que trasciende a aquellos aprendizajes que potencian el desarrollo de niños y niñas (Comité de los Derechos del Niño, 2001). El objetivo es habilitar al niño desarrollando sus aptitudes, su aprendizaje y otras capacidades, su dignidad humana, autoestima y confianza en sí mismo.

En este contexto, la educación es más que una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten al niño, ya sea de manera individual o colectiva, desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad.

En Uruguay, el marco regulatorio que ratifica dicho derecho es la Ley general de Educación N°18.437, en la cual se reconoce e incorpora a nivel legal por primera vez en la historia de nuestro país, la educación de los niños de entre 0 a 3 años como un derecho (Petingi, 2014). En el artículo 38 se define a la educación en primera infancia como aquella

---

<sup>1</sup> Documento interpretativo de los artículos de la Convención de los Derechos del Niño. El mismo es realizado por el Comité de los Derechos del Niño, un organismo internacional que se dedica a monitorear el cumplimiento por parte de los Estados parte de la Convención de los Derechos del Niño (Comité de los Derechos del Niño, 2001).

que: "...comprende el ciclo vital desde el nacimiento hasta los tres años, y constituirá la primera etapa del proceso educativo de cada persona, a lo largo de toda la vida." (Ley General de Educación N°18437, 2009, Art.38) y agrega:

Tendrá características propias y específicas en cuanto a sus propósitos, contenidos y estrategias metodológicas, en el marco del concepto de educación integral. Promoverá la socialización y el desarrollo armónico de los aspectos intelectuales, socioemocionales y psicomotores en estrecha relación con la atención de la salud física y mental. (Ley N°18437, 2009, Art.38)

Para los niños de entre 0 a 3 años, el derecho a la educación se debe garantizar en consonancia con la especificidad de la etapa de los sujetos de la educación. Es así como el Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos, documento con lineamientos que unen a una pluralidad de instituciones que atienden a la primera infancia entre los 0 a los 6 años, entiende que: "La educación en la primera infancia se implementa en base a propuestas lúdicas, con intencionalidad pedagógica, realizando intervenciones oportunas, valorando las iniciativas e hipótesis de niños y niñas como punto de partida para promover aprendizajes deseables." (Ministerio de Educación y Cultura [MEC] et al., 2015, p.14). La infancia es una construcción social que se encuentra siempre contextualizada con respecto a tiempo, lugar y cultura (Dahlberg et al., 2005). Para los autores y para este trabajo, el niño será concebido "...como co-constructor -desde el inicio mismo de su vida- de conocimiento, de cultura, de su propia identidad." (Dahlberg et al., 2005, p.85).

Rosa Violante, profesora de educación inicial y magíster en didáctica, hará una distinción entre educación y enseñanza, entendiendo a la primera como el "...proceso a través del cual las generaciones adultas transmiten la cultura a las generaciones más jóvenes..." (Violante, 2021, p.173) y a la segunda cómo "...la forma particular de asumir la crianza..." (Violante, 2021, p.174). La autora entenderá por crianza como la forma de educación que pone

en juego las particularidades del proceso educativo en bebés y niños menores de 3 años (Violante, 2021).

En resumen, las personas que reflexionan sobre lo que es la educación en primera infancia, así como los marcos legales y normativos que rigen en nuestro país, apuntan a la idea de que la educación infantil deberá satisfacer la necesidad de los niños y niñas de entre 0 a 3 años de edad contemplando la especificidad de la etapa que transitan, para potenciar el desarrollo singular de cada uno de los educandos.

Hasta aquí, ninguna definición plantea que la mujer en su condición como tal, sea la única persona idónea para ejercer las tareas educativas en estas edades. Por lo anteriormente mencionado, se vuelve necesario desarrollar la relación existente entre educación y cuidados. Es por eso que en el apartado siguiente se reflexionará sobre el cuidado y sus características en lo que respecta a la primera infancia, con el objetivo de indagar sobre la relación entre “femineidad” y “educación infantil”, la cual podría explicar en parte la ausencia de los varones en el ámbito de la atención a la primera infancia.

### **Educar y cuidar en primera Infancia: Género y cuidado en la educación.**

Los cuidados son entendidos por la antropóloga Maria Comas d'Agemir como “...la gestión y el mantenimiento cotidiano de la vida, la salud y el bienestar de las personas. Es esencial para la existencia de la vida y su sostenibilidad, así como para la reproducción social...” (Comas d'Argemir, 2017, p.61). Sin embargo, a pesar de que el cuidado es fundamental para la existencia de la sociedad, la percepción social no acompaña dicha centralidad, percibiéndose en la producción de mercancías mayor valor, y pensando el cuidado como una actividad propia de la mujer, así como conectada con dimensiones morales y afectivas (Comas d'Argemir, 2016). Esta valoración social será explicada por la autora por una

circularidad que reproduce la situación de los cuidados: bajo prestigio por ser ejercido por mujeres, como continuación de su deber para con el hogar; los bajos salarios (más aun que en otros sectores) lleva a que la rotación laboral sea grande; se toma el labor de cuidado como una capacidad adquirida por la condición de mujer, por lo cual no se capacitan a las personas; la baja paga hace que los hombres no se postulen a este tipo de trabajos; retroalimentándose los elementos los unos a los otros (Comas d'Argemir, 2016).

En relación a la presencia de los varones dentro de los espacios de educación y cuidados, autoras tales como Elizabeth Badinter (1993), sugieren que los hombres, para construir y validar su rol como cuidadores diferentes a las mujeres, deberán pasar por un proceso de "validación"; en palabras de la autora: "Para hacer valer su identidad masculina deberán convencerse y convencer a los demás de tres cosas: que no es una mujer, que no es un bebé y que no es homosexual." (Badinter, 1993, p.51). Vemos como para devenir hombre, se tiene que enfatizar la no femineidad, evitando así las tareas como la de los cuidados, que son socialmente percibidas como femeninas.

Del mismo modo, la autora Raewyn Connell, plantea la noción de hegemonía masculina, la cual apunta a la existencia de varias formas de masculinidad en la sociedad en su conjunto. Su interrelación estaría centrada en la dominación global del hombre sobre la mujer. Este hecho estructural provee la base de las relaciones entre hombres, lo que define una forma hegemónica en la sociedad en su conjunto. La hegemonía masculina es siempre construida con relación a varias masculinidades subordinadas, así como en relación a la mujer. El interjuego entre diferentes formas de masculinidad es una parte importante de cómo funciona un orden social patriarcal (Connell, 1987).

Una forma de masculinidad hegemónica estaría alejada de aquellas formas que impliquen cuidar a los otros. Es así que me parece pertinente traer la noción de “división sexual del trabajo”, que según Daniele Kergoat (2009) deriva de las relaciones sociales de sexo. Dichas relaciones estarían organizadas en base a las formas de masculinidad hegemónica. Tiene por características la destinación prioritaria de los hombres a la esfera productiva y a las mujeres a la esfera reproductiva y, simultáneamente, la ocupación por parte de los hombres de las funciones con un fuerte valor social agregado (políticas, religiosas, militares, etc.) (Kergoat, 2009).

Al respecto vemos como el cuaderno del Sistema de Información de Género número 6, elaborado por INMUJERES, plantea que:

La bibliografía especializada ha indicado que la adscripción de varones a comportamientos socialmente considerados “femeninos” conlleva una respectiva sanción y condena social, dado que el comportamiento “no-masculino” es desprestigiado. La realidad de los varones uruguayos no es ajena a esta situación. Tal como lo demuestran las Encuestas de Uso del Tiempo, las mujeres asumen la mayor parte de las tareas del trabajo de cuidado de personas dependientes. (INMUJERES, 2016, p.23).

De manera coherente a las Encuestas de Uso del Tiempo, en lo que respecta al cuidado de niños de entre 0 a 12 años en Uruguay, la tasa de participación de las mujeres es del 80% con un insumo de 21,2 horas semanales, frente a una tasa de participación de 59,2% para los hombres, con un insumo de 14,8 horas semanales (INMUJERES, 2016). A la luz de estos datos, si los cuidados y la masculinidad se piensan como incompatibles, es entendible que una rama de la educación que es indisociable de los cuidados como lo es la educación en primera infancia esté casi carente de varones en sus salas.

Con relación a lo anteriormente planteado, se utilizarán diversos estudios en los cuales se indaga sobre la experiencia y relatos de los hombres que se encontraron o encuentran en la actualidad, involucrados directamente en la educación infantil, con el objetivo de profundizar sobre los factores explicativos y reproductivos del modelo feminizado de instituciones educativas para la primera infancia.

### **Educadores varones en la educación en primera infancia: principales características del rol.**

Cristiana Ottaviano y Greta Persico estudiaron los motivos que llevaron a diversos educadores varones elegir una profesión altamente feminizada. Las autoras hallan que todos los maestros en ejercicio que entrevistaron no habrían elegido en un principio la profesión en primera infancia, sino que atravesaron otras trayectorias laborales antes de encontrarse con su vocación docente. El hallazgo estaría en estrecha conexión con la ausencia de educadores masculinos. (Ottaviano y Perisco, 2019).

En otro estudio relativo a las motivaciones mencionadas por los educadores varones para dedicarse profesionalmente a la educación en primera infancia, Quinto Borghi plantea que: “Las razones por las que se elige o se ejerce este oficio parecen sustentarse, generalmente, en motivaciones humanas y en el deseo de dedicarse a los demás. Se aducen motivaciones personales, como tener inclinación por los niños y las niñas o albergar un interés profundo por los problemas sociales” (Quinto Borghi, 2010, p.33)

Pero a su vez, es importante pensar que la motivación está fuertemente relacionada con el recibimiento de los niños a los educadores, ya que “...el sentido de la labor de los docentes preescolares se construye con mayor trascendencia, planteándose como sujetos significativos para niños y niñas, tanto en situaciones de aprendizaje como de afectividad.” (Carvajal y Riquelme, 2012, p.70).

Yaritza Carvajal y Joselin Riquelme en su estudio sobre la construcción de identidad de los educadores masculinos en Chile plantean que: "...la identidad docente es configurada por diversos agentes sociales e institucionales, y por la autoconstrucción del/la mismo/a sujeto/a educador/a histórico/a" (Carvajal y Riquelme, 2012, p. 20). Si bien en Chile, los educadores son profesionales, Tatiana Tatter y Lorena Vázquez plantean que muchos varones poseen características tales como la afectividad, la cual es generalmente identificada con la femineidad (Tatter y Vázquez, 2020), y alejada del ámbito institucional de la universidad.

Sin embargo, se pierde de vista que lo fundamental para el rol docente en primera infancia es que esa afectividad permita facilitar los aprendizajes de los educandos. Con relación a lo anterior, las autoras anteriormente citadas plantean que: "...socialmente prevalecen como prioritarias las primeras características [las afectivas] lo que hacen excluyentes la presencia de hombre en la carrera." (Tatter y Vázquez, 2020. p.38). Esta valoración social predominante repercute en el ejercicio profesional; tal como lo plantean Carvajal y Riquelme J, siendo así que los educadores "... en innumerables ocasiones, subyugan su identidad laboral bajo afectividades y sentimentalismos, los que interfieren significativamente en el hecho de que los/as docentes pierdan su objetivo pedagógico." (Carvajal y Riquelme, 2012, p. 25).

El Marco Curricular para la Primera Infancia de nuestro país, al hablar de los principios orientadores del ejercicio profesional, estipula el principio de relación, en el cual se establece que "La atención y educación en la primera infancia se basa en el establecimiento de vínculos y relaciones afectivas" (MEC et al., 2015, p.16). Por lo cual se refuerza la idea de que, para poder educar en la primera infancia, se tiene que construir lazos afectivos. En consonancia con lo anteriormente argumentado, Carvajal y Riquelme (2012) afirman que tan necesario como producir conocimientos, también lo es generar lazos afectivos con los educandos.

Federica Zanetti, profesora de la Universidad de Bologna, en un estudio que realizó sobre las representaciones parentales acerca de los educadores masculinos (en el que entrevistó a 128 familias) encontró que el trabajo educativo es identificado con la dimensión afectiva, instinto maternal, que emerge particularmente en las educadoras femeninas como una característica innata, natural (Zanetti, 2014). La autora conformó a su vez grupos de discusión con las familias; en uno de ellos planteó como temática las diferencias comportamentales entre educadores hombres y mujeres (Zanetti, 2014). Tras analizar los discursos, Zanetti plantea que en el trabajar con niños parecería haber una prerrogativa femenina: esto confirmaría la tendencia de que, a menor edad del niño, mayor connotación femenina depositada en las profesiones de cuidados (Zanetti, 2014). Asimismo, la autora detecta discursos contradictorios en las familias respecto a la profesionalidad de los educadores masculinos: Por un lado, las opiniones expresadas por los padres acerca del profesionalismo de los educadores masculinos y las diferencias entre hombres y mujeres indicaría perspectivas deseosas de superar la feminización, reconociendo las habilidades profesionales de los hombres. Sin embargo, surgieron también posiciones que ralentizarían las posibilidades de cambio (Zanetti, 2014). A su vez la autora plantea que el éxito profesional de los educadores varones parecería depender de su vocación, una muy fuerte motivación (aparecen expresiones como “una carrera de por vida”, “lo hacen porque realmente creen en eso”...) y su predisposición vinculada a aspectos como una “fuerte sensibilidad femenina” (Zanetti, 2014)

Otra de las características que más se resalta de los educadores hombres en sala es la corporalidad, como bien lo plantean diversas autoras (Farquhar, 1997; Tatter y Vasquez, 2020). De acuerdo con la perspectiva de Daniel Brailovsky, se puede afirmar que:

Probablemente la forma corporal de vincularse con los niños tenga que ver con las representaciones acerca de la paternidad. Probablemente también, el típico juego corporal de los adultos varones con los niños (levantarlos, darles vueltas, tirarlos y

agarrarlos, llevarlos sobre los hombros, etc.) expresa aquél punto de encuentro entre las dos grandes fuentes de significados que atraviesan a los maestros jardineros: la masculinidad hegemónica y las cualidades de la profesión: (...) en ambos casos se demanda una actitud de protección hacia los más débiles, de ejercicio de la tutela, de refuerzo de la asimetría en definitiva, cuestión que -especialmente en el caso de los niños pequeños- se expresa también con el cuerpo. (Brailovsky, 2020, p.370).

Si bien se desarrollará más adelante las dificultades que enfrentan los educadores varones, vale mencionar que, a la hora de construir el rol, los mismos absorben el machismo de la sociedad, el cual percibe a la mujer como emocional y débil; mientras que ellos por ser hombres presentan rasgos autoritarios y como poseedores de conocimiento (Carvajal y Riquelme, 2012). Esto plantea una dificultad, ya que tal y como se ha expuesto anteriormente, la base de la educación infantil es la afectividad, y el construir el rol en base al miedo y el autoritarismo es detrimental para una educación respetuosa de los derechos de niños y niñas. Vinicius dos Santos, doctor en Educación, al estudiar las relaciones de género que existían entre un auxiliar de maestro hombre y una maestra mujer, postula que el auxiliar de sexo masculino, en muchas situaciones, demarcaba sus diferencias en relación a las profesoras por medio de la producción de una pedagogía dura, esto es, un conjunto de prácticas de educación y de cuidado que se diferencia de aquel realizado por las mujeres, ya que se basa en elementos de masculinidad hegemónica, siendo, por lo tanto, marcado por la rigidez, por la imposición de autoridad y sobre todo, por el disciplinamiento y control del cuerpo de los niños (Sandro, 2021).

El autor en un ejemplo plantea como la maestra para calmar a sus educandos los amenazaba con contarles al auxiliar hombre, quien, por pedido de la maestra, no los llevó al patio por su conducta; como hombre cumplió el mandato social de ejercer el castigo (Sandro,

2021). Aquel mandato social que delega en los varones funciones de castigo está vinculado a la paternalización del rol educativo. De acuerdo con la perspectiva de Carvajal y Riquelme, se puede afirmar que dicha paternalización "... tendría entonces, relación directa con la ausencia del padre en la vida de estos/as niños/as; por lo cual, el docente, en estos casos, se transforma en un sujeto que adiciona a su rol pedagógico, labores que les corresponderían a sus progenitores." (Carvajal y Riquelme, 2012, p.84). En este contexto, Connell (1987) plantea que una característica de la masculinidad hegemónica es someter a las formas de masculinidad que se alejan de la norma. En tal sentido, ser hombre y ejercer en un ámbito educativo con una carga afectiva y de cuidados tan grande -al punto de que se deposita la responsabilidad de oficiar de padre- genera una barrera muy difícil de superar a la hora de ejercer o incluso de querer elegir una profesión de educación y cuidados siendo varón.

La paternalización de los educadores, conlleva una subvaloración de la tarea pedagógica en primera infancia. Sin ir más lejos Carvajal y Riquelme (2012) plantean que hay menosprecio por parte de otros pedagogos hacia los educadores en primera infancia:

Quando se habla de parvulario y/o parvularia [forma en la que en Chile se denomina a quienes trabajan en la educación de la primera infancia], y se elimina la palabra educador/a, se está excluyendo el perfil experto del/la sujeto/as que ejercen la profesión, es decir, se les está marginando de su labor como pedagogos. (Carvajal y Riquelme, 2012 p.98).

Si ya hay determinada desvalorización en países ya mencionados como Chile, en Uruguay dicha situación se agudiza aún más. Los requisitos formales para trabajar en primera infancia bajo los programas de INAU es tener bachillerato culminado; y los centros de formación a educadores son pocos y de carácter técnico o terciario no universitarios.

**La importancia de la figura masculina en la corresponsabilidad del cuidado cotidiano y su impacto en el desarrollo social y emocional: análisis de los beneficios de la inclusión de educadores varones en instituciones de primera infancia.**

Sarah Farquhar, maestra de jardinera, directora y docente de la facultad de Educación de la universidad de Massey (ubicada en Nueva Zelanda), plantea que, algunos de los argumentos a favor de contar con educadores varones en los centros de educación infantiles radican en:

- (1) La importancia de la influencia masculina durante los primeros años del desarrollo.
- (2) La diferencia que hacen los educadores masculinos sobre las actividades, interacciones y aprendizajes que realizan los niños y niñas.
- (3) Que los hombres necesitan hacerse responsables por los niños y niñas así como ser vistos como corresponsables del cuidado de estos (Farquhar, 1997).

La presencia de una figura masculina en el rol de la educación en la primera infancia, brindaría a los niños y niñas la posibilidad de ampliar su espectro de figuras de cuidado sobre todo en aquellos que, por diversas razones, tienen las figuras masculinas ausentes en su cotidianidad (Jensen, 1996 extraído de Farquhar, 1997; Rolfe 2005 en Vendrell et al., 2015). Sin embargo, esta clase de argumentos responde en parte a la fuerte vinculación de la mujer a la profesión; así como generalmente se le pide a quienes trabajan en la educación de la primera infancia construir su rol acorde a su sexo (Carvajal y Riquelme, 2012), en el caso de las mujeres (que son casi la totalidad de quienes desempeñan trabajo en sala de 0 a 3 años) se le exige "... cumplir la sustitución de la madre, existiendo cierta desprofesionalización de la labor que desempeñan las mismas, y una disminución como mujeres y pedagogas" (Carvajal y Riquelme, 2012 p.4). En el caso de los hombres, la paternalización agregaría a la labor

pedagógica tareas que corresponderían a los progenitores de dichos niños, y una disminución como hombres y pedagogos (Carvajal y Riquelme, 2012).

Por consiguiente, se considera que el énfasis debería estar puesto en lo beneficioso que es para el desarrollo de los niños el poseer múltiples figuras de referencias, y cuya pluralidad y heterogeneidad -entre ellas respecto al género- enriquecería aún más las interacciones y aprendizajes de niños y niñas. Una posible manera de pensar en los beneficios de la inclusión de los educadores varones en los centros de primera infancia puede pensarse a partir del Modelo Dinámico Madurativo (MDM de aquí en más) desarrollado por la psiquiatra Patricia Crittenden. Según el MDM, la teoría del apego sería una teoría relativa a cómo las personas buscan protegerse a sí mismos y a la descendencia del peligro, trata sobre los efectos de la herencia genética, procesos madurativos y la experiencia específica de la persona para producir diferentes formas de mantenerse a salvo (Crittenden, 2006). Dichas estrategias serían los patrones de apego, los cuales permiten describir el funcionamiento interpersonal de los sujetos (Crittenden, 2006). Bajo el paradigma del MDM, la adaptación es vista (sobre todo en la infancia) como el ajuste de la estrategia al contexto, enfatizándose la adaptación como opuesta a enfocarse exclusivamente en la seguridad (Crittenden, 2006).

Las estrategias de autoprotección son aprendidas en interacción con las figuras de apego (Crittenden, 2006). En la infancia y niñez, dichas figuras brindan protección y les enseñan a los niños cómo crear sentido con la información (Crittenden, 2006). En ese rol, los referentes del niño o la niña actúan en base a su propio entendimiento de que es peligroso y seguro, creando así, el ambiente en el que las y los infantes aprendan a crear sentidos relevantes para sí mismos (Crittenden, 2006). Aun así, vale aclarar que los sentidos reflejan la experiencia de las y los pequeños, pueden desembocar en estrategias y sentidos distintos a los de sus cuidadores de referencia (Crittenden, 2006). En el desarrollo infantil, la maduración junto

con la experiencia permite a niños y niñas desarrollar mejores estrategias para interactuar con su contexto (Crittenden, 2006). En este sentido, cada etapa posee la oportunidad de corregir o reparar los errores pasados y generar mejores comportamientos adaptativos que generen respuestas más acertadas (Crittenden, 2006). En la infancia, los desafíos se encuentran en: aprender que señales afectan el comportamiento adulto; el compartir estados afectivos con otros y por último aprender y mejorar la regulación emocional para aumentar la capacidad de concentración (Crittenden, 2006). Asimismo, en estos desafíos los educadores en primera infancia pueden aportar un acompañamiento respetuoso y adecuado a las necesidades infantiles de desarrollo. El no poder superar dichos desafíos con ayuda de las figuras de apego principales, lleva a la inhibición o exageración de las expresiones afectivas (Crittenden, 2006).

No obstante, a la luz de los planteos de Patricia Crittenden, los y las infantes desarrollan múltiples figuras de apego que se convierten en elementos relevantes para su desarrollo. Dentro de estas figuras de sostén también se encuentran los educadores, ya que forman una gran parte de la cotidianidad de niños y niñas. A este respecto, es importante destacar el estudio realizado por María Pía Salentices y Francisca Pérez, donde se estudian a 43 infantes de un año y medio, de clase socioeconómica media-baja o baja (Santelices y Pérez, 2013). Para este fin, analizan filmaciones de juego libre de una duración aproximada de entre 3 y 5 minutos, siendo procesada por un observador calificado en el Índice Experimental de Relación Niño-adulto desarrollado por Patricia Crittenden en 1988 (Santelices y Pérez, 2013). Tras los resultados del análisis, las autoras observan que si bien los educadores mantenían los niveles de sensibilidad a lo largo del tiempo (en vez de aumentar como era de esperarse), las y los pequeños comenzaron a ser más cooperadores, así como teniendo menos conductas ambivalentes (Santelices y Pérez, 2013). También detectaron una mayor capacidad por parte de las y los niños de regular sus propias emociones (Santelices y Pérez, 2013). Dicho resultado es aclarado por el funcionamiento de las salas cuna, las cuales son configuradas con rutinas

pensadas en base a las necesidades y tiempos de las y los pequeños; dicho ambiente en tanto es predecible y estable, favorece el desarrollo de respuestas cooperativas (Santelices y Pérez, 2013). A su vez, se observa que permite el desarrollo de un vínculo seguro en las y los niños, ya que al interactuar con sus cuidadores y pares aprenden a regularse (Santelices y Pérez, 2013). En consecuencia, las autoras distinguirán dos tipos de respuestas sensibles por parte de los educadores: respuestas sensibles en interacción diádica; y respuestas sensibles orientadas al grupo (Santelices y Pérez, 2013).

La inclusión de los educadores masculinos genera diferencias en las actividades, interacciones y aprendizajes que realizan las y los infantes. El pasar a tener instituciones que posean educadores de ambos sexos permitirían disminuir el sexismo presente en la educación en primera infancia (Vendrell et al., 2015; Farquhar, 1997.). Múltiples estudios concuerdan en que, si bien los cuidadores capacitados parecen en el juego individual con los niños ser más sensibles que las figuras principales de apego, dicha sensibilidad se reduce en contextos grupales, donde la atención se divide entre varios niños; y es en contextos de grupos pequeños donde la relación con el educador se considera segura, similar a la que el niño establece con sus figuras primarias de apego (Santelices y Pérez, 2013)

Tal como se mencionó anteriormente, una de las principales características del rol del educador, independientemente del género, radica en la necesaria afectividad que se requiere para el ejercicio de educación y cuidado de la primera infancia. Este concepto de afectividad puede vincularse al de “sensibilidad de cuidado”. La sensibilidad de cuidado refiere a las estrategias que usan los cuidadores principales para cuidar a los bebés, niñas y niños pequeños, estando receptivos y respondiendo adecuadamente a las señales de los mismos (Carbonell, 2013). Según la autora “...el comportamiento sensible de cuidado, es producto de una relación recíproca y coordinada donde ambos interlocutores, adulto cuidador y niño, están

en una relación de cooperación y sintonizada, tanto emocional como comportamentalmente.”  
(Carbonell, 2013, p. 204)

Al sintetizar los resultados de diversos estudios sobre apegos múltiples (Clerkx y van IJzendoorn, 1992; van IJzendoorn et al., 1992; Ahnert et al., 2006), se puede inferir los siguientes beneficios de presentar equipos de educadores mixtos en salas: se enriquece el abanico de interacciones del infante; la interrelación que hay en las figuras de apego permite que una relación de confianza entre niños/as y educadores potencie las demás relaciones con los adultos; así como prepara mejor a las y los pequeños para tolerar la angustia de separación.

Los hombres se han perdido mucho al haber estado mayoritariamente excluidos de los cuidados. El poder tener varones en las instituciones de educación y cuidados, demuestra a la sociedad cómo los hombres son capaces de asumir la responsabilidad de la crianza (Farquhar, 1997). Incluso, estos autores mencionan que la posibilidad de tener espacios más visibilizados para los educadores varones en las aulas de primera infancia, permitiría a la sociedad comprender el sexismo que opera en las salas de niños y niñas de entre 0 a 3 años, al igual que lo enriquecedor que es para el campo de la educación el contar con educadores de varios géneros (Farquhar, 1997).

También se demostró que el tener educadores masculinos permitiría aumentar la participación de los padres varones (Farquhar, 1997). La inclusión de educadores varones permitiría generar un cambio social por el cual los hombres participen más en la crianza de sus hijos e hijas de acuerdo a diversos estudios (Moss P, 2000 en Vendrell et al.; Montalba, 2014; Carvajal y Riquelme, 2012). Dicho aumento en la inclusión de los padres en la crianza de los hijos es fundamental sobre todo considerando los beneficios de la corresponsabilidad en la crianza alcanzan además de al niño, a toda su familia. Según Torres Velázquez et al.:

La participación de los hombres en la crianza de los hijos no sólo los beneficia en su desarrollo, sino que establece las bases para que en las familias se les eduque de tal manera que integren a su identidad la masculinidad y la paternidad, las cuales implican el contacto directo con ellos y la total cooperación con la madre. (Torres Velázquez et al, 2005, p. 114).

Para el psicólogo Ross Parke (2000), los padres en la crianza de sus hijos cumplen una “función directriz”, la cual implica el ordenamiento y organización del ambiente familiar y la puesta de límites del rango de las configuraciones familiares a las cuales el niño tiene acceso y la oportunidad de contacto social con sus compañeros de juego y agentes socializadores afuera de la familia. Un ejemplo de esta organización sería actividades como ir al doctor u organizar su cuidado diario (Parke, 2000). De acuerdo con Lamb, las ideas culturales, históricas y familiares dan cuenta de los roles que los padres juegan e indudablemente moldean el tiempo total que padres pasan con sus hijos, las actividades que comparten con ellos, y tal vez incluso la calidad de las relaciones padre-hijo. (Lamb, 2010). Niños y niñas que tienen a ambos padres en vez de a uno poseen mayor competencia cognitiva. Ya que tienen una diversidad de estimulación que surge de interactuar con personas con diferentes estilos comportamentales (Lamb, 2010). Si bien existen diferencias entre hombres y mujeres, el autor plantea que al contrario de lo que proponen muchos psicólogos del desarrollo, las diferencias entre madres y padres, parecerían ser mucho menos importantes que las similitudes; tanto los mecanismos como los medios serían similares a los que median en la influencia materna en los niños (Lamb, 2010).

Sergio Montalba (2014) plantea que la influencia de los educadores en estos primeros años es fundamental, argumentando que es importante ofrecer diferentes identidades de género para poder conformar la suya propia, sobre todo considerando las diferentes formas de interactuar que tienen hombres y mujeres. También es importante destacar que niños entre los

0 y los 3 años se encuentran en una etapa fundamental de su desarrollo social, por lo cual permite transmitir la idea de que hombres y mujeres pueden cuidar y educar (Ovando y Falabella, 2021); lo cual es fundamental para construir una sociedad que le otorgue mayor participación en los cuidados a los varones.

Siguiendo los aportes de Michael Lamb (2010), existe un consenso acerca de que el involucramiento paterno es afectado por múltiples sistemas que operan a diferentes niveles sobre la vida, incluyendo factores psicológicos (ej.: la motivación), el apoyo social (ej.: la relación con la pareja), las influencias comunitarias (ej.: oportunidades socioeconómicas), y los factores relativos a las prácticas institucionales y políticas públicas (ej.: protección social). En cuanto a las influencias comunitarias, podemos pensar a las instituciones de atención y educación a la primera infancia de nuestro país tales como CAIF o CAPI, siendo actores relevantes para concientizar a la sociedad sobre la importancia de la corresponsabilidad en el cuidado y educación de niños y niñas. A este respecto, Bruno Recife plantea que desde los planes de atención a la primera infancia hay una inclusión cada vez mayor de la agenda de igualdad de género (Recife, 2020). Asimismo, plantea que se incorporó la igualdad de género como una práctica que asegura el cuidado de buena calidad (Recife, 2020)

A la luz de lo elaborado hasta ahora, si bien es beneficiosa la inclusión de los varones en la educación y atención a la primera infancia, indistintamente de si sea por la estimulación que genera el tener múltiples figuras de referencia afectiva al desarrollo; o por el incentivo a la participación paterna y lo importante que es para un mejor bienestar de los niños, niñas y sus familias -sobre todo las madres quienes son las que se ven sobrecargadas principalmente con la tarea de los cuidados- existen resistencias y dificultades a la inserción de los educadores varones en nuestro país, siendo invisibilizados en la práctica como en la teoría. Esta imposibilidad de percibirlos se puede pensar por ejemplo en la ausencia de cifras segregadas

por género de los trabajadores en centros de atención y cuidado a la primera infancia, o en la inexistente bibliografía nacional sobre los beneficios de la inclusión masculina en aulas de niños de entre 0 a 3 años, o como construyen su rol los educadores masculinos de primera infancia en el Uruguay.

### **Desafíos y Dificultades que presenta la inserción del educador masculino en centros de primera infancia.**

Una primera dificultad, traída por Cristiana Ottaviano y Greta Perisco analizando los motivos que llevaron a diversos educadores varones elegir una profesión altamente feminizada, parte del escaso reconocimiento social y económico del trabajo como educador en primera infancia (Ottaviano y Perisco, 2019).

Otras dificultades estaban asociadas a la estigmatización de la carrera como una tarea “femenina” (Ottaviano y Perisco, 2019). Esto, según las autoras, explica el hecho de que todos los entrevistados -maestros en ejercicio- presentaran diferentes trayectos formativos previos diferentes a la formación en educación. (Ottaviano, y Perisco, 2019). Demostrándose, en cierto sentido, lo difícil que puede ser para un varón tomar la decisión de formarse como educador para la primera infancia y ser aceptado socialmente del mismo modo que sucede con las mujeres. (Ottaviano y Perisco, 2019)

Esto coincide con un estudio llevado a cabo por Monteiro y Altmann sobre el momento inicial de la trayectoria de hombres que trabajan en la educación infantil en la red municipal de Campinas (Sao Pablo, Brasil). Las autoras encontraron que atender a niños pequeños fue vivenciado por los educadores como un reinicio en sus trayectorias profesionales, y en la mayoría de las historias narradas, se percibió la existencia de dificultades propias del trabajo pedagógico en la educación infantil (ej.: múltiples concepciones contradictorias sobre educación infantil); y otras asociadas a ser hombres en una profesión abundantemente femenina (ej.:

cuestionamientos relativos a los momentos de higienización y uso de baños por parte de educandos) (Monteiro y Altmann, 2014).

Una de esas dificultades a la hora de ejercer es de índole económica, según Carvajal y Riquelme: “El bajo sueldo recibido en su ejercicio profesional se posiciona como una situación que condiciona su vida, en lo que refiere a proyectos personales, familiares, entre otros.” (Carvajal y Riquelme, 2012, p.75). Incluso varios entrevistados argumentan que si el salario fuese mejor habría más hombres en el ámbito de la educación inicial (Carvajal y Riquelme, 2012) porque “...en el caso particular de los hombres educadores, quienes se sienten perjudicados en su rol de hombre a nivel familiar, ya que, si existe un bajo sueldo, no estarían cumpliendo a cabalidad su función de proveedores del hogar.” (Carvajal y Riquelme, 2012, p.75).

Este énfasis en la dificultad económica que genera la baja remuneración estaría explicado en el mandato social de los hombres de ser los proveedores económicos de sus familias. A este respecto Sarah Farquhar plantea que es entendible que busquen moverse a cargos con remuneraciones más altas (Farquhar, 1997). A su vez, Ovando y Falabella plantean que:

A causa del mismo régimen de género que generalmente favorece a los hombres, si son ellos quienes se incorporan en espacios donde la participación femenina es hegemónica, además de las sanciones sociales que puedan recibir, a la vez tienden a obtener un dividendo patriarcal, debido a la posición jerárquica que ocupan en la distribución de los roles de género (por ejemplo, rápido ascenso en cargos directivos, aumento de sueldo). (Ovando y Falabella, 2021, p.151).

Tal es la búsqueda de una mayor remuneración mediante el ascenso a cargos que no impliquen la atención directa a niños -que son mejores remunerados-, que en el estudio de Carvajal y Riquelme (2012), se plantea que es una estrategia que encuentran los varones para

poder trabajar en el mundo de la docencia infantil pero sin la carga social de ser hombres en una profesión altamente femenina. La baja remuneración económica conlleva directamente a una precarización del trabajo, la cual repercute negativamente en la construcción del rol. Este representa un factor muy importante en cuanto a la construcción del rol, sin embargo, no será desarrollado en profundidad en este trabajo dada la complejidad que implica su análisis, que exceden los objetivos de la monografía.

Otra de las dificultades que se mencionaron anteriormente refiere a la representación de la figura masculina que se encuentra fuertemente arraigada en la sociedad y que relaciona al varón con quien “cumple una función paterna”, “disciplina” o “impone el control”. Con relación a esto, Altmann y Montero subrayan relatos referidos a los cuestionamientos de una madre, quien confunde al educador como padre, después como coordinador y por último como director. En este episodio, las autoras plantean que se revelan varias posibilidades respecto a los roles que los padres de la comunidad educativa aceptaban: padre, administrativo o director, pero no profesor. (Monteiro y Altmann, 2014)

Esta falta de aceptación de los hombres en tareas de atención directa a niños y niñas, parte de una de las tantas cargas sociales de ser hombre en un ambiente altamente orientado hacia lo feminizado: la sospecha de que el hombre que atiende a niños y niñas chicos es un posible vulnerador de derechos (capaz de maltratar y/o abusar de niñas y niños); la cual constituye una de las principales limitaciones con las que se encuentran los educadores varones. Daniel Brailovsky plantea que dicha sospecha acorta la carrera de los educadores varones en sala:

Es probablemente por esta escena temida [la de ser acusado de abusador] y por su efecto desgastante -sumado a los dilemas económicos que enfrentan al verse amenazado su mandato de “proveedores” masculinos, dados los magros salarios docentes -que las

carreras de los maestros jardineros tienden a ser cortas, y que en muchos casos abandonan la profesión cuando aparece una alternativa interesante de trabajo. (Brailovsky, 2020, p.373)

Efecto de esa presión social que genera la sospecha hacia los varones que ejercen una profesión ampliamente femenina, repercute en cómo se posicionan los varones en sala, viéndose obligados muchas veces a orientar sus acciones a ganarse la confianza de las familias, las cuales frecuentemente tienen sus reservas sobre dejar a sus hijos e hijas pequeños a cargo de un varón (Ovando y Falabella, 2021). En aras de asegurar su confiabilidad, los referentes de sala masculinos suelen dejar puertas abiertas o asegurarse el estar siempre junto a otra persona (Ovando y Falabella, 2021). De la misma manera, Carvajal y Riquelme (2012) plantean que los educadores varones buscan generar rápidamente la confianza de las familias y compañeras, ya que, en tanto los infantes son percibidos como frágiles y necesitados de protección, rápidamente se dispara el temor de que el educador sea un potencial abusador de niños y niñas. En consecuencia, la confianza se vuelve fundamental para preservar la relación entre equipos de educadores, los niños y sus familias, debido a la asociación del hombre en las instituciones de primera infancia con la pedofilia (Carvajal y Riquelme, 2012).

En el ya mencionado estudio de Altmann y Monteiro, se reflejan una serie de dificultades para los educadores varones, tales como: peticiones solicitando la retirada del educador de la sala; la transferencia de niños a otros turnos; el cuestionamiento en relación con los momentos de higiene y uso de baños; y situaciones en la que los niños se lastiman. (Monteiro y Altmann, 2014). A este respecto, Daniel Brailovsky va a plantear que ante la constante sospecha de poder ser abusadores, y el miedo de ser falsamente acusados de haber abusado a un niño o niña, los educadores varones se ven obligados a ser explícitos y repensar constantemente el trato corporal con los educandos (Brailovsky, 2020).

En suma, el ser varón en un ambiente feminizado conlleva dificultades asociadas a las sanciones sociales por no responder a la concepción determinada por la idea de masculinidad hegemónica: un padre proveedor económico y que salvo para imponer la autoridad y ejercer el castigo tiene poco vínculo con las cuestiones relacionadas a la afectividad, la educación y los cuidados. Y esta ausencia genera que, ante la emergencia de algún varón en la educación en la primera infancia, se levanten todo tipo de resistencias por parte de quienes integran el campo educativo. Por ende, se sospechará de los educadores varones, percibiéndolos como posibles amenazas para la integridad de niñas y niños. En consecuencia, los referentes masculinos tendrán que constantemente demostrar que son capaces de educar mediante el afecto y el vínculo, reflexionando profundamente sobre sus prácticas, estando siempre acompañados por un par femenino, siendo explícitos respecto a las actividades a realizar en sala, y así sucesivamente.

Tal como existen múltiples dificultades, también existen múltiples posibilidades de superación y desafíos a la hora de ejercer como varón en instituciones educativas de infantes. En líneas generales, los desafíos estarán en el legitimar y fomentar la presencia de varones en los ámbitos de cuidado y educación de las y los pequeños, ya sea en sala como en el hogar, con miras a generar una sociedad más equitativa. Con ese propósito, los educadores deberán visibilizarse, para fomentar la corresponsabilidad en el cuidado de niños y niñas pequeños. Parte del rol del educador varón deberá ser el de incentivar en los hombres posicionamientos más activos en lo que respecta a las tareas inherentes a la educación y cuidado.

### **Reflexiones finales.**

El presente trabajo se propuso como objetivo indagar sobre la importancia de la presencia de educadores varones, para visibilizar la importancia de la masculinidad en los centros de primera infancia. Para ello se desarrollaron las concepciones sobre educación conforme a los marcos regulatorios de la educación en primera infancia de nuestro país. De igual forma, se desarrollaron nociones de cuidados a la luz de diferentes perspectivas feministas, en tanto que el cuidado es una labor desarrollada casi en su totalidad por mujeres. Posteriormente se resaltó la importancia de la figura masculina en la corresponsabilidad del cuidado y los beneficios de la inserción de los educadores varones en el campo de la educación infantil. En relación con ese tema, se citaron estudios que rescatan la experiencia de los educadores varones que trabajan con niños de entre 0 a 3 años para indagar sobre la construcción del rol de aquellos, así como las dificultades y desafíos que presentan a la hora de ejercer en un ámbito altamente feminizado como lo es la educación y cuidados de infantes.

En el caso de Uruguay, podemos pensar en programas de atención y cuidados a la primera infancia, tales como los CAIF, CCEI, etc., los cuales son de suma importancia para incentivar el involucramiento de los padres en la vida de sus hijos; y que este involucramiento sea de calidad. Dicho en otras palabras, se refuerza la hipótesis de que, la inclusión de educadores varones permitiría una mayor tasa de participación de los padres en la crianza y cuidado de sus hijos, así como una relación de calidad entre padres e hijos. No obstante, se precisa incentivar la corresponsabilidad en los cuidados activamente y trabajando en conjunto con las familias. Sin embargo, según Bruno Recine, a pesar de que el plan Caif busca incorporar en sus prácticas la igualdad de género, no logra cuestionar y trabajar sobre los sesgos que presentan las familias, enfocándose en mejorar el cuidado, del cual se siguen ocupando casi exclusivamente las mujeres (Recine, 2020). Así pues, se evidencia que en aras de generar un involucramiento por parte de los hombres en la vida de sus hijos, y que eso de

como resultado una mejor calidad en los cuidados que reciben niños y niñas; las políticas públicas deberán incentivar y generar estrategias para aumentar el número de educadores del sexo masculino.

## Referencias bibliográficas:

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2015). Marco Curricular para la Educación Inicial y Primaria en el Nivel de la Primera Infancia. Uruguay.
- Ahnert, Lieselotte & Pinquart, Martin & Lamb, Michael. (2006). Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child development*. 77. 664-79. 10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x.
- Badinter, E. (1993). *XY la identidad masculina / XY The Male Identity*. Alianza Editorial Sa.
- Batthyány, K., Genta, N., & Scavino, S. (2017). Análisis de género de las estrategias de cuidado infantil en Uruguay. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 292-319. <https://doi.org/10.1590/198053143710>
- Brailovsky, D. M. (2020). Los muy señoritos: maestros varones en el nivel inicial. *Zero-a-Seis*, 22(42), 367–381. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p367>
- Carbonell, O. A. (2013). La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia. *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 201-207. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212013000200008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000200008&lng=es&tlng=es)
- Carvajal Carvajal, Y. y Riquelme Carrasco, J. (2012). Hombres tras la cotona verde. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/132845>
- Castillo Montalba, S. (2014). *Varones en el jardín : un estudio sobre la inclusión de hombres en la Educación Parvularia, desde la perspectiva de género. Tesis: (educador de párvulo y escolares iniciales)--Universidad de Chile, 2014.*
- Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI. (2014). *Aprendiendo a educar mejor a niñas y niños pequeños: Curso de habilitación para agentes educativos de educación inicial y primera infancia (2da ed.)*. OEI. <https://www.oei.es/caeu.php>
- Clerkx, L. E., & IJzendoorn, M. H. van. (1992). Child care in a Dutch context: On the history, current status, and evaluation of nonmaternal child care in the Netherlands. En M. E. Lamb, K. J. Sternberg, A. G. Broberg y C.-P. Hwang (Eds.), *Child care in context: Cross-cultural perspectives* (pp. 55-79). Psychology Press.
- Comas d'Argemir, D. (2016). Hombres cuidadores: Barreras de género y modelos emergentes. *Psicoperspectivas*, 15(3), 10-22. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue3-fulltext-750>
- Comas d'Argemir, D. (2017). Cuidados, género y ciudad en la gestión de la vida cotidiana. En P. Ramírez Kuri (Coord.), *La erosión del espacio público en la ciudad neoliberal* (pp. 59-91). México: @J'O, Instituto de Investigaciones Sociales : Facultad de Arquitectura.
- Comité de los Derechos del Niño. (2001, abril). *Observación general n°1: Propósitos de la educación*. UNICEF, Centro de Investigaciones Innocenti. Recuperado el 20 de abril de 2023, de <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/crcgencommes.pdf>

Connell, R. W. (1987). *Gender and power: society, the person, and sexual politics*. Stanford University Press. Consultado en:

[https://archive.org/details/genderpowersocie00conn\\_0/page/183/mode/1up?q=nic&view=theater](https://archive.org/details/genderpowersocie00conn_0/page/183/mode/1up?q=nic&view=theater)

Crittenden, P. M. (2006). A Dynamic-Maturational Model of Attachment. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 27. <https://doi.org/10.1002/j.1467-8438.2006.tb00704.x>

Crittenden, P. M. (2008). *Raising parents: Attachment, parenting and child safety*. Willan Publishing.

Dahlberg, G., Pence, A., & Moss, P. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Graó.

Farquhar, S. (1997) Are Male Teachers Really Necessary? Paper presented at the NZARE Conference (Auckland, New Zealand, December, 1997). Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED417821.pdf>

Hirata, H., Laborie, F., Le Doaré, H., & Senotier, D. (Eds.). (2009). *Dicionário Crítico do Feminismo*. UNESP. Extraído de: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4098403/mod\\_resource/content/1/Kergoat%20p.67-75%20in%20Dicionario\\_critico\\_do\\_feminismo%202009.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4098403/mod_resource/content/1/Kergoat%20p.67-75%20in%20Dicionario_critico_do_feminismo%202009.pdf)

Howes, C., & Smith, E. W. (1995). Children and their child care caregivers: profiles of relationships. *Social Development*, 4(1), 44–61. doi:10.1111/j.1467-9507.1995.tb00050.x

Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). (2014). *Parentalidades y Cambios familiares*. Recuperado de: <https://www.inau.gub.uy/cenfores/biblioteca-digital/recursos-en-linea/item/2004-parentalidades-y-cambios-familiares-resena>

Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). Ministerio de Desarrollo social (MIDES). (2016). *Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020*. Montevideo : INAU : MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. DIRECCION NACIONAL DE POLITICAS SOCIALES , 2016. Recuperado de: <https://www.inau.gub.uy/institucional/documentos-institucionales/download/4644/122/16>

Lamb, M. E. (Ed.). (2010). *The Role of the Father in Child Development* (5th ed.). New Jersey: Wiley. Chapter 1.

Ley General de Educación N°18437, 2009. *Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay*, 16 de Enero de 2009.

Monteiro, M. K., & Altmann, H.. (2014). Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cadernos De Pesquisa*, 44(Cad. Pesqui., 2014 44(153)), 720–741. <https://doi.org/10.1590/198053142824>

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado el 20 de abril de 2023, de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Ottaviano, C., Persico, G. (2019). Educational Care: Male Teachers in Early Childhood Education. *Italian Journal of Sociology of Education*, 11(1), 141-161. doi: 10.14658/pupj-ijse-2019-1-7

Ovando Cura, Viviana; Falabella, Alejandra Hombres de cotona verde: Trayectorias formativas y profesionales de educadores de educación inicial Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 20, núm. 44, 2021, pp. 149-163 Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación.

Parke, R. D. (2000). Father Involvement. *Marriage & Family Review*, 29(2-3), 43–58. doi:10.1300/j002v29n02\_04 10.1300/j002v29n02\_04

Recine, B. (2020). Incorporación de la perspectiva de género en las políticas de infancia en Uruguay: el caso del Plan CAIF - Centros de Atención a la Infancia y a la Familia (2008-2018) [Tesis de maestría, Universidad de la República (Uruguay), Facultad de Psicología]

Santelices A., M. P., & Pérez C., F. (2013). Evolución del vínculo que establece el niño con el personal educativo en salas cuna chilenas. *Universitas Psychologica*, 12(3), 821-832.

Santos, S. V. S. dos .. (2021). Homens na docência da educação infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças. *Revista Brasileira De Educação*, 26(Rev. Bras. Educ., 2021 26). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260077>

Tatter, T., Vázquez V., L. (2020). ¿Educadoras y educadores en aula? *Revista de Innovación e Investigación para la Docencia en Educación Inicial (RIIDEI)*, (1), 37-42. <http://repositorio.umayor.cl/xmlui/handle/sibum/8484>

Torres Velázquez, L. E., Salguero Velásquez, A., & Ortega Silva, P. (2005). Efectos de la presencia de los varones en el desarrollo psicológico infantil. *Psicología y Salud*, 15(1), 113-120. <https://doi.org/10.25009/pys.v15i1.825>

van Ijzendoorn, M. H., Sagi, A., & Lambermon, M. W. E. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 5–24. <https://doi.org/10.1002/cd.23219925703>

Vendrell, R., Dalmau, M., Gallego, S., & Baqués, M. (2015). "Los varones, profesionales en la educación infantil. Implicaciones en el equipo pedagógico y en las familias." *Revista de Investigación Educativa*, volumen 33, número 1, 195-210. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.184051>

Violante, R. (2021). Capítulo 6: Acerca del cuidado en la enseñanza. En R. Violante, *La enseñanza en la Escuela infantil, 0 a 3 años: un derecho: fundamentos teóricos y prácticos aportes al campo de la pedagogía de la crianza (1a ed.)*. Praxis Grupo Editor.

Zanetti, F (2014), - Male educators in parental representations, among stereotypes and change: care professionals. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 9.