

La presencia de varones maestros en Educación Infantil: desafíos para romper el género en una profesión feminizada

David Martín Vidaña

Universidad de Jaén (España)



<https://dx.doi.org/10.5209/rced.90404>

Recibido: Septiembre 2023 • Revisado: Noviembre 2023 • Aceptado: Enero 2024

ES Resumen. INTRODUCCIÓN. A nivel mundial, la escasa presencia de varones maestros en centros educativos infantiles se ha atribuido, en gran medida, a la construcción social de la profesión de Educación Infantil como trabajo de mujeres. Los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística indican que España no supera el 4% de varones profesionales en este sector. Pese a ello, narrativas políticas internacionales destacan la necesidad de incorporar a varones maestros a este sector educativo. El objetivo de la presente investigación consiste en identificar e interpretar los imperativos de género que perpetúan la dificultad de acceso y permanencia de los varones en la profesión de Educación Infantil. MÉTODO. Se diseña una investigación cualitativa en la que se realizan entrevistas semiestructuradas a seis estudiantes universitarios del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén y Granada. RESULTADOS. Los resultados de este trabajo muestran que los varones por sí solos no pueden solucionar la problemática que suscita las relaciones de género en Educación Infantil. De hecho, al navegar en una profesión feminizada se sienten constantemente observados y presionados a dar respuestas de su elección personal y laboral. DISCUSIÓN. Los imperativos de género permean la profesión de Educación Infantil. No obstante, los educadores se posicionan como referentes de un cambio caracterizado por la ruptura del código hegemónico de masculinidad.

Palabras clave: educación de la primera infancia; coeducación; trabajo de las mujeres; igualdad de oportunidades.

EN The presence of male teachers in Early Childhood Education and Care: challenges to break gender in a feminized profession

EN Abstract. INTRODUCTION. Worldwide, the scarce presence of male teachers in early childhood education centres has been largely attributed to the social construction of the Early Childhood Education profession as a job for women. Data provided by the National Institute of Statistics indicate that Spain has no more than 4% of male professionals in this sector. Despite this, international political narratives highlight the need to incorporate men into this educational sector. The aim of this research is to identify and interpret the gender imperatives that perpetuate the difficulty of access and permanence of men in the Early Childhood Education profession. METHOD. Qualitative research is designed in which semi-structured interviews are carried out with six university students of the Early Childhood Education Degree of the Universities of Jaén and Granada. RESULTS. The results of this work show that men alone cannot solve the problem of gender relations in Early Childhood Education. In fact, as they navigate in a feminised profession, they feel constantly observed and pressured to respond to this personal and occupational choice. DISCUSSION. Gender imperatives permeate the Early Childhood Education profession. Nevertheless, educators position themselves as referents of a change characterised by the rupture of the hegemonic code of masculinity.

Keywords: early childhood; coeducation; women's work; equal opportunity.

Sumario: 1. Introducción. 2. Objetivos del estudio. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Discusión. 6. Conclusiones. 7. Agradecimientos. 8. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Martín Vidaña, D. (2025). La presencia de varones maestros en Educación Infantil: desafíos para romper el género en una profesión feminizada. *Revista Complutense de Educación*, 36(1), 23-32.

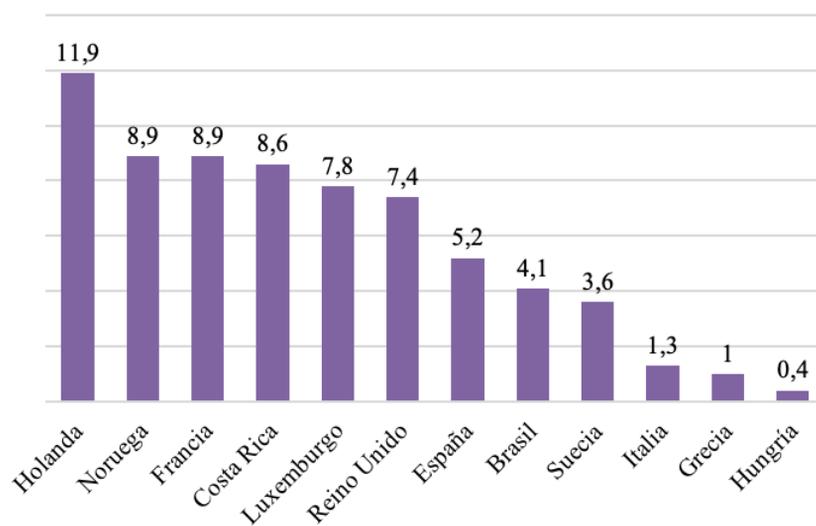
1. Introducción

En la actualidad, la escasa presencia de varones en centros infantiles comprende un proceso de debate continuo en el marco de las relaciones de género (Moosa & Bhana, 2023). Narrativas destacadas a nivel internacional sobre la mejora de la calidad de la Educación Infantil apuestan de manera decidida por la contratación de varones educadores (Koch & Farquhar, 2015). No obstante, las medidas introducidas resultan insuficientes, en tanto que no promueven un cambio sustancial en materia de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (Peeters et al., 2015).

Por lo general, la representación de varones en centros educativos infantiles es baja en todos los países del mundo. Los datos ofrecidos por la Organización y Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE, 2023) sostienen que España no supera el 6% de profesionales varones en este sector. Solamente Holanda, Noruega, Francia y Costa Rica encabezan la lista de países con mayor índice de varones en Educación Infantil, mientras que en países como Italia, Grecia y Hungría apenas existe representación de varones dedicados a esta profesión (gráfico 1).

En el intento de combatir las desigualdades de género existentes en la profesión de Educación Infantil, varios países europeos han adoptado atractivas iniciativas destinadas a incorporar a los varones en centros infantiles (Moosa & Bhana, 2018). En este sentido, Men in Care (2019) trabaja activamente con diferentes organizaciones nacionales para dismantlar los preceptos patriarcales del modelo hegemónico de masculinidad, e incorporar a los varones en las prácticas de cuidado. De la misma manera, Escocia lanzó en 2016 su Plan de Acción de Género (Scottish Funding Council, 2016) con la finalidad de abordar el desequilibrio de género persistente en la Educación Infantil, y promover la presencia equitativa de mujeres y hombres en todos los niveles educativos, acentuando, en especial, los sectores de aprendizaje temprano. A un nivel internacional más amplio, la OCDE (2019) insta a todos los países miembros a sumar fuerzas para atraer a más hombres a la Educación Infantil. Para ello, plantea la necesidad de promover campañas, redes y acciones políticas variadas que incluyan a varones comprometidos con los principios de igualdad y corresponsabilidad en las prácticas de cuidado. Estas medidas políticas son importantes en tanto que pretenden eliminar la brecha de género existente en este sector educativo, y brindar atención y aprendizajes profesionalizados a los niños y las niñas más pequeños/as (Heinz et al., 2023). Dicho de otro modo, los educadores infantiles permiten profesionalizar esta actividad docente, ya que incorporan a la práctica profesional cualidades distintas a las ya brindadas por las mujeres. Como resultado, los/as niños/as acceden a multitud de oportunidades educativas, y la profesión se desvincula de la denominación exclusiva de “trabajo de mujeres”.

Gráfico 1. Porcentaje de hombres en la enseñanza de Educación Infantil. OCDE-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la OCDE (2023).

A pesar de la puesta en escena de tales iniciativas, los hombres comprometidos con la infancia se enfrentan a distintas problemáticas por cuestiones de género. Así, los hombres que optan por cursar la titulación universitaria de Educación Infantil, y dedicarse profesionalmente a este sector educativo son percibidos como diferentes, extraños y sospechosos (Tufan, 2018). Esta imagen preconcebida e imbricada por la socialización de género produce resistencia en contra de su participación en la vida de niños/as, en tanto que los obliga a abandonar una profesión con la que se sienten comprometidos y entusiasmados (Ljunggren & Eidevald, 2023).

A nivel político y/o teórico, no existen barreras que impidan a los hombres participar en Educación Infantil. No obstante, en la práctica cotidiana, aparecen diferentes impedimentos socioculturales que dificultan su acceso. Los imperativos de género, la idea normativa de heterosexualidad, los procesos socioeconómicos, y la validación del modelo hegemónico de masculinidad son motivos más que suficientes para justificar la ausencia de educadores infantiles en el marco social actual (Moosa & Bhana, 2018).

En cualquier caso, la problemática que suscita la presencia de varones en centros infantiles no se soluciona simplemente fomentando la participación por medio de diferentes medidas políticas o planes de acción nacionales e internacionales, sino que es necesario desmantelar las imbricaciones de género presentes en la profesión. Desde este punto de vista, el objetivo centra de la presente investigación consiste en analizar e identificar los imperativos de género que dificultan el acceso y la permanencia de varones maestros en Educación Infantil.

1.1. Los hombres en Educación Infantil: expectativas, desafíos y retos en función del género

En las últimas décadas, la cuestión de si la feminización de la profesión de Educación Infantil es motivo de preocupación en las actuales sociedades occidentales ha sido debatido acaloradamente por diferentes vertientes feministas (Heinz et al., 2023). Las iniciativas políticas de discriminación positiva para la contratación de educadores infantiles, promovidas en países como Finlandia, Australia, Reino Unido e Irlanda han sido refutadas por numerosas corrientes de pensamiento que sustentan el rechazo de involucrar a varones en esta profesión (Hedlin et al., 2019). No obstante, existen argumentos de peso que revalidan la necesidad de participación de los varones en una profesión altamente feminizada y, en consecuencia, devaluada en el marco social, político y estructural.

Históricamente, las instituciones de cuidado infantil aparecen durante la Revolución Industrial para brindar refugio a menores de origen humilde, cuyos padres trabajaban incansablemente por cuestiones económicas (Tennhoff, 2015). Desde entonces, permanecen latentes discursos dominantes que consideran la Educación Infantil como “trabajo feminizado”, sobre todo, al entender a las mujeres como portadoras de una maternidad “espiritual”, basada en la provisión de afectos, y en la capacidad de satisfacer plenamente las necesidades de los/as niños/as (Bhana et al., 2022). Este ideal de madre y ama de casa pervive actualmente en las escuelas infantiles, donde la disposición de los materiales, la organización de los espacios y las actividades que se trabajan cotidianamente responden a la prolongación de la vida del hogar (Rohrmann, 2020). Esta sucesión del ámbito del hogar y de la figura de “ama de casa” en las escuelas infantiles impide que los varones, socializados desde su infancia en el ideal de superioridad con respecto a las mujeres, decidan secundar esta profesión.

Por una parte, la escasa presencia de educadores en centros infantiles conduce a que el alumnado considere que las características de los educadores infantiles sean asociadas como rasgos específicos de las mujeres (Yang & McNair, 2019). De hecho, pese a que las educadoras infantiles pueden modelar rasgos tanto masculinos como femeninos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el conocimiento de género del alumnado se amplía notablemente cuando los maestros adoptan comportamientos y/o actitudes desempeñadas cotidianamente por las mujeres (McGrath et al., 2020).

Por otra parte, la presencia de educadores infantiles influye en las relaciones interpersonales maestro-alumnado. En este sentido, Bosacki et al. (2015) sostiene que las maestras reportan relaciones más estrechas con las niñas, mientras que los maestros mantienen el mismo grado de relación con niños y niñas. Más aún, los educadores infantiles valoran objetivamente mejor que las maestras el rendimiento académico del alumnado, y son más indulgentes con las actitudes y comportamientos que los/as niños/as mantienen en el aula escolar (Powell et al., 2021).

Por último, cabe señalar que la participación de varones en centros educativos infantiles no solo permite equiparar la representación paritaria de ambos géneros en este sector, sino que también ayuda a desmantelar el modelo de masculinidad tradicional, basado en la exhibición pública de atributos tales como racionalidad, dureza, éxito, y antifeminidad, necesarios todos ellos para mantener el poder y la autoridad en espacios públicos y privados (Connell et al., 2021). Esta ruptura de pensamiento hegemónico permite establecer modelos de masculinidades emergentes centrados en la predisposición y voluntad hacia las actividades de cuidado de personas dependientes (Warin, 2019). Dicho de otro modo, los nuevos modelos de masculinidades cuidadoras (Elliot, 2016), además de rechazar los estereotipos y roles de género asignados por los estamentos patriarcales, incluyen una amplia gama de actividades formales e informales destinadas a mantener la salud y el bienestar del entorno personal (Nayak, 2023).

Hasta el siglo pasado, la masculinidad era una y única: el modelo de masculinidad hegemónica. Sin embargo, los avances establecidos por los Estudios Críticos de Masculinidades, iniciados a comienzos de nuevo siglo con el propósito de reflexionar desde una matriz feminista sobre la existencia de multitud de formas de expresión de la masculinidad (Hearn, 2013), han permitido visibilizar la presencia de varones en espacios feminizados. De hecho, el mito del varón sustentador, protector y portador de una elevada potencia sexual, ya no seduce el pensamiento de todos los varones, y empiezan a emerger nuevos modelos de masculinidades, centradas en la consecución de los principios éticos de igualdad y equidad de género a nivel laboral y personal (Roberts & Elliot, 2020).

Visto así, los Estudios Críticos de Masculinidades funcionan como una lente analítica para dar cuenta de que la masculinidad, en tanto que construcción sociocultural, no es estática ni inamovible, sino que puede y debe modificarse (Hearn, 2013). En otras palabras, las masculinidades se reconfiguran en la medida en que se relacionan con las distintas nociones de género presentes en las sociedades. Por tanto, el acceso y permanencia de educadores infantiles en una profesión altamente feminizada, permite que los varones maestros dispongan de diferentes alternativas para remodelar su masculinidad a favor de nuevas prácticas, que posicionen la interdependencia y el cuidado de las personas como elemento central de la reconstrucción de su género.

Entre tanto, la percepción de que la enseñanza infantil es más adecuada para mujeres que para hombres está profundamente arraigada en el imaginario de las actuales sociedades. En estos contextos, la Educación Infantil se equipara a la crianza y el cuidado de los/as niños/as más pequeños/as, así como al ejercicio de la maternidad (Tennhoff et al. 2015). Este planteamiento de la Educación Infantil como trabajo exclusivo de mujeres incide de manera negativa en la imagen de los educadores varones. De hecho, rápidamente son catalogados como potenciales depredadores sexuales (Bhana et al., 2022).

Para evitar entrar en sospechas de índole sexual, países como Japón, China o Estados Unidos han introducido en centros infantiles la denominada “política de no contacto”, es decir, una serie de directrices a seguir por parte del profesorado para evitar mantener cualquier tipo de contacto físico con el alumnado. Oficialmente, las directrices establecidas han de ser cumplidas tanto por educadores como por educadoras. Sin embargo, en la práctica profesional, las medidas introducidas no responden a la realidad de las aulas. De hecho, las educadoras continúan mostrando actitudes de cariño, y manteniendo contacto físico con el alumnado (Hedlin et al., 2019). En este sentido, el hecho de que las educadoras muestren comportamientos y actitudes de cariño en las aulas, dificulta enormemente que los educadores respeten esta política (Cushman, 2007). Por el contrario, fomentan la idoneidad de las mujeres para el desempeño de esta profesión, al tiempo que devalúan el papel de los hombres como educadores infantiles (Cruickshank, 2019)

En cualquier caso, la participación de varones en centros infantiles es objeto de debate controvertido y poco explorado en la academia española. Así, a nivel nacional solamente contamos con cinco investigaciones que, desde diferentes planteamientos teóricos, analizan cómo el equilibrio de género en la profesión de Educación Infantil facilita la consecución de la responsabilidad y los principios éticos de igualdad (Peinado-Rodríguez, 2022). Pese a ello, no existen estudios críticos de masculinidades centrados en analizar el proceso de reconfiguración masculina que experimentan los varones desde que deciden acceder a la profesión de Educación Infantil. En consecuencia, resulta prioritario poner de manifiesto la presente investigación, por cuanto que plantea cuestiones que van directamente al centro de los estudios de género, masculinidades y Educación Infantil.

2. Objetivos del estudio

El objetivo general del presente estudio consiste en analizar e identificar los imperativos de género que dificultan el acceso y la permanencia de varones maestros en la profesión de Educación Infantil. Este objetivo general, se materializa en los siguientes objetivos específicos:

- Profundizar, desde los estudios críticos de las masculinidades, en el proceso de reconfiguración masculina que experimentan los educadores al acceder a la profesión de Educación Infantil.
- Analizar las resistencias de carácter sociocultural que limitan la participación de varones maestros en la profesión de Educación Infantil.
- Describir e interpretar las motivaciones, expectativas y retos que manifiestan los varones maestros para acceder a las titulaciones que capacitan para la profesión de Educación Infantil.

3. Metodología

3.1. Participantes

Al construir los educadores infantiles una población tan escasa, se aplicó un muestreo intencional para seleccionar a los participantes de la presente investigación. Esta técnica de muestreo permitió la selección intencional de varones que poseían experiencias vividas en el fenómeno investigado (Braun & Clarke, 2022). Los criterios de inclusión fijados indicaron que los participantes debían ser hombres estudiantes del Grado de Educación Infantil, que hubieran vivenciado un período de prácticas formativas en su profesión, y/o trabajado profesionalmente en este sector educativo.

Los participantes encuestados, varones estudiantes del Grado Universitario de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Jaén y Granada, se identificaron como varones heterosexuales y homosexuales, con edades superiores a los veinte años, que se encontraban en diferentes etapas de su titulación (tabla 1).

Tabla 1. Características de los educadores infantiles

	Edad	Formación previa	Curso	Formación práctica
Entrevista 1	20 años	FP Educación Infantil	4º curso	4 meses
Entrevista 2	20 años	Sin formación previa	3º curso	4 meses
Entrevista 3	26 años	FP Educación Infantil	3º curso	8 meses
Entrevista 4	25 años	FP Administración	3º curso	4 meses
Entrevista 5	22 años	FP Educación Infantil	3º curso	8 meses
Entrevista 6	22 años	FP Educación Infantil	1º curso	4 meses

Fuente: Elaboración propia.

Las cartas de consentimiento informado fueron firmadas por todos los participantes encuestados, y por los entrevistadores. En este estudio, se ha protegido la identidad de los encuestados, de manera que

se asegura la confidencialidad empleando pseudónimos en los resultados de la investigación. Asimismo, las entrevistas individuales grabadas y las transcripciones fueron guardadas en el ordenador portátil del investigador principal.

3.2. Recopilación y análisis de datos

Los datos de esta investigación se recopilaron mediante entrevistas individuales semiestructuradas realizadas a seis futuros maestros de Educación Infantil. Como indica Pedraz et al. (2014) las entrevistas semiestructuradas permiten obtener información directa y precisa de las personas clave que intervienen en la investigación. Además, generan el ambiente adecuado para manifestar abiertamente percepciones y motivaciones vividas desde y hacia el fenómeno que se investiga. En definitiva, la entrevista semiestructurada como técnica de recogida de datos responde a la necesidad de obtener una panorámica general de los imperativos de género que limitan la participación de varones en la profesión de Educación Infantil.

Las entrevistas estuvieron guiadas por las tres siguientes bloques de preguntas:

1. ¿Por qué decidiste cursar el Grado de Educación Infantil?
2. ¿Consideras que la profesión de Educación Infantil es un trabajo feminizado?
3. ¿Qué ideas específicas de género se expresan en la práctica profesional de Educación Infantil?

En el diseño de la investigación, se consideró minuciosamente el procedimiento a seguir para abordar situaciones imbricadas por imperativos de género, de manera que los varones participantes no se sintieran incomodados, ya que la literatura académica indica que, con frecuencia, los educadores infantiles suelen mostrar nerviosismo e incomodidad en las entrevistas cuando son interrogados sobre temas que conciernen al ámbito personal (Hedlin et al., 2019). Las entrevistas duraron 40-45 minutos aproximadamente, fueron grabadas en audio y transcritas de manera literal.

Los datos obtenidos se organizaron a partir de un análisis de contenido temático, donde se identificaron elementos comunes y se clasificaron en temas clave (Braun & Clarke, 2022). El análisis temático reflexivo se desarrolló en cinco etapas (Blanche & Durrheim, 2006).

1. 1) Familiarización e inmersión: en esta primera etapa, se leyeron de manera repetida las seis transcripciones de las entrevistas realizadas con la finalidad de identificar elementos comunes.
2. 2) Temas inductores: en esta segunda etapa, se identificaron y escribieron los temas comunes dentro de los datos.
3. 3) Codificación: a continuación, se usaron los temas comunes para codificar las respuestas aportadas por cada participante. Asimismo, una vez se codificaron todos los datos, se agruparon en temas específicos.
4. 4) Elaboración: posteriormente, se organizaron las respuestas dentro de los temas comunes en diferentes categorías.
5. 5) Interpretación y verificación: en esta última etapa, empleamos la interpretación de primer y segundo orden propuesta por Neuman (2021), en tanto que permite presentar los puntos de vista de los encuestados, y facilitar la reconstrucción e interpretación de las respuestas de los encuestados desde el punto de vista de la persona investigadora.

Finalmente, para el análisis de los resultados obtenidos, empleamos como enfoque la perspectiva ofrecida por los estudios críticos de masculinidades (Connell, et al., 2021), dado que permite poner de manifiesto cómo las relaciones de género aparecen y se enfrentan a medida que los varones de nuestro estudio navegaban entre sus posiciones en el marco de una profesión feminizada.

4. Resultados

4.1. Educación Infantil: la entrada de varones en una profesión feminizada

La presencia de varones en centros infantiles comprende un paso sustancial en el intento de dismantelar la ideología social de la profesión de Educación Infantil como trabajo de mujeres (Moosa & Bhana, 2023). Peeters et al. (2015) afirma la existencia de una “cultura de ama de casa en las escuelas infantiles”: las mujeres traen a su puesto de trabajo normas y actitudes que representan el hogar materno. De hecho, el trabajo de mujeres comprende un estatus social bajo, que repercute directamente en la remuneración económica, y en la obtención de beneficios laborales desfavorables (Ebrahim, 2023).

A diferencia de las mujeres, que son animadas por el entorno social para ejercer la profesión de Educación Infantil, los varones se enfrentan frecuentemente al desánimo de familiares y amistades cuando deciden cursar la titulación universitaria que habilita para esta profesión. De hecho, si bien los padres valoran con agrado la posibilidad de que sus hijos cursen el Grado de Educación Infantil, los amigos comienzan a cuestionar esta decisión, y a hacer burlas sobre ello, sobre todo, al relacionarla inmediatamente como trabajo de mujeres.

Mis padres nunca me han dicho “tienes que ser tal”. Siempre me han dicho que lo que vaya a hacer que lo haga, y no vaya dando tumbos por la vida. Así que he tenido esa libertad y es verdad que... bueno, a lo mejor mis familiares y amigos cuando les dije que quería estudiar Educación Infantil, pues dijeron lo típico de vas a cambiar pañales y a limpiar cacas, si ahí solo hay tías, ¿te gustan los tíos? etc.

Yo me río de ellos porque su ignorancia respecto al tema es muy grande, y si supieran la importancia que tiene la Educación Infantil no dirían esas cosas, entonces como que les entiendo porque no saben de lo que están hablando. Entrevistado 6.

Del mismo modo, la creencia de la profesión de Educación Infantil como trabajo de mujeres repercute de manera negativa en la concepción que se tiene de aquellos varones que deciden trabajar en centros infantiles. Así, rápidamente la masculinidad de los maestros es vigilada, cuestionada y examinada (Moosa & Bhana, 2018). Esta situación de permanente sospecha desencadena diferentes dolencias físicas y mentales en los educadores, por cuanto viven en un periodo latente de estrés e inseguridad emocional.

Me siento como apartado... Al principio te da cosa, te sientes como raro, diferente... es como si te observaran con cada paso que das. Hay muchas reticencias... Siempre te sientes como sospechoso de algo que sabes que estás haciendo bien y llegas a tu casa agobiado, sin parar de darle vueltas a la cabeza y sin poder dormir bien... Entrevistado 1.

Así pues, los imperativos de género que designan la profesión de Educación Infantil como trabajo de mujeres generan numerosas desavenencias para los varones maestros, ya que entienden que su masculinidad se encuentra supeditada a las opiniones que el entorno social de la profesión pueda verter hacia ellos. Como indica Cushman (2007) “mientras la docencia siga siendo vista como una profesión dominada por mujeres, y el trabajo de las mujeres siga siendo infravalorado, es poco probable que mejore la situación” (p.89).

4.2. Distanciamiento de las prácticas de atención infantil básicas

Para evitar sentirse intimidados en esta profesión, los educadores infantiles adoptan posturas de distanciamiento físico con respecto al alumnado. Así, los varones evitan participar en prácticas que invaden el terreno íntimo o personal, como asear, cambiar pañales o dar de comer, actividades básicas en el desempeño de esta profesión.

No estoy acostumbrado a eso, entonces al principio me sentía un poco... lo típico de no saber afrontar la situación, qué hago... la situación de no saber. Y también de la situación del cuerpo, yo no estoy acostumbrado a cambiar pañales, a manipular a un niño. Y luego que también que se haga caca, que suelen oler mucho, el hedor a lo mejor y que tendrán ahí humedad... me da asquete... la verdad. A mí no me gusta cambiar pañales. Yo no lo hago. Entrevistado 3.

Generalmente, el cambio de pañales remite a una actividad propia de las mujeres. Se trata de un trabajo inferior que entra en conflicto con la masculinidad tradicional. Así, los educadores varones que niegan lo asistencial del trabajo de cuidados, reproducen constantemente jerarquías de género, ya que sobrecargan a las mujeres con los mismos roles de dependencia y disposición hacia los cuidados básicos. No obstante, no todos los educadores infantiles muestran su desaprobación en la realización de esta práctica, simplemente prefieren evitar hacerla por las posibles represalias que pueda ocasionar al estar en contacto con las partes íntimas del menor.

Igualmente, los educadores infantiles emplean diferentes maniobras personales para evitar mantener contacto físico o personal con los/as niños/as. Por ejemplo, desde comienzos de curso intentan no dar abrazos o besar en espacios públicos. Esta situación genera un estado permanente de incomodidad, por cuanto que entienden que son sospechosos de cualquier acto que implique afecto emocional.

Yo soy una persona cariñosa, y no hay problema en admitirlo. Yo estoy con los niños, me gusta jugar con ellos, me gusta relacionarme. Si un niño me da un abrazo no lo voy a rechazar, obviamente. Pues, por ejemplo, si una maestra le da un abrazo a un niño o está más abrazada a ellos pues no hay tanto problema, pero si yo soy el que da abrazos, me dicen [el resto de maestras] deja de darle tantos abrazos a los niños, que es acostumbran...que tal y que cual. A mí por ser hombre sí se me reprende y a otras compañeras no. Entrevistado 5.

4.3. Peligrosidad sexual: la amenaza pedófila de los educadores infantiles y la homosexualidad

La idea normativa de heterosexualidad, la feminización de la Educación Infantil, y la renuncia social de los varones a participar en la provisión de atención y cuidados hace que los educadores sean constantemente interpelados para dar explicaciones de sus actos (McGrath, 2021). De hecho, el miedo a las acusaciones de abuso sexual infantil forma parte de la cotidianidad de los varones en el desempeño profesional.

A ver, la presencia de hombres en colegios infantiles siempre se ha asociado con abusos. Se asocia siempre más al hombre que a la mujer en la realidad, pero entonces, yo creo que está ese miedo a que le hagan algo. Es lo que te digo, siempre es la mujer. La mujer es la que se queda a cuidar a los niños, el hombre trabaja, las mujeres cambian los pañales, las mujeres son las que los duchan, les dan la comida y los miman, y al final los hombres con niños tan pequeños pues lo que pasa, que nos pillan miedo y nos ven con malos ojos... Entrevistado 4.

Para evitar levantar sospechas de cometer cualquier acto de índole sexual, los educadores emplean diferentes estrategias durante la jornada escolar. Así, suelen insinuar en su relato que son heterosexuales, y que les gustaría en un futuro cercano formar una familia. Esta narración constante por parte de los profesionales varones permite que el entorno familiar y escolar muestre cierta confianza en ellos. No obstante, pese a ser conscientes de la situación de inseguridad que su presencia provoca en las aulas

infantiles, también suelen recibir indicaciones profesionales para no mantener contacto físico con los/as niños/as de los centros educativos.

El tema de la sexualidad en infantil es una locura. A mí mis compañeras me han dicho que, para darle un abrazo o una acaricia a un niño, tengo que ponerme de rodillas. O sea, me han dicho: tienes que ponerte de rodillas y tienes que agacharte para que el niño esté como a tu altura del pecho, porque si no se puede malinterpretar al llegar a la zona de tus genitales... que eso es que eres un violador, o que eres lo que sea, o es que te gusta hacer ese tipo de cosas con los niños... Y yo por ejemplo, con las compañeras, ni una sola palabra al respecto he visto. Tengo que arrodillarme si quiero dar un abrazo a uno de mis alumnos. Entrevistado 5.

Por otra parte, la negación constante de la feminidad, como imperativo básico del modelo hegemónico de masculinidad, también permea en la profesión de Educación Infantil, dado que se tiende a estigmatizar esta profesión como destinada exclusivamente a varones homosexuales.

Los hombres no se atreven a ser maestros de Educación Infantil porque van a recibir comentarios sobre su sexualidad. Si eres varón en esta profesión ya eres homosexual, te gustan los hombres y demás, y ya es como una espiral de la que no se suele salir... Esto es un problema a nivel social porque por dedicarte a la enseñanza infantil no tienen por qué gustarte los hombres... Tú puedes ser hombre, educar bien y enseñar bien al igual que lo hacen las mujeres... Entrevistado 1.

En otras palabras, los educadores infantiles son etiquetados constantemente como homosexuales, dado que las sociedades repudian en los varones actitudes femeninas y veneran los imperativos atribuidos al modelo hegemónico de masculinidad. De hecho, si un educador muestra actitudes y/o comportamientos demasiado masculinos es catalogado como un mal educador, mientras que si muestra actitudes de cariño y cuidado, es percibido como afeminado y un posible perpetrador sexual (Koch & Farquhar, 2015). En cualquier caso, los educadores infantiles deben comprenderse a sí mismos como objetos de sospecha permanente durante el ejercicio de la profesión.

4.4. Preservación del modelo hegemónico de masculinidad

En ocasiones, la presencia de educadores infantiles es entendida como un recurso que permite mantener y reproducir los imperativos de género normativos, basados en el modelo de masculinidad tradicional. Desde este punto de vista, Jones (2007) indica que los varones maestros de Educación Infantil deben ser perceptivos, pacientes y atentos a las disposiciones emocionales del alumnado, pero también deben mostrar firmeza, seriedad y seguridad en sus acciones. Dicho de otro modo, los educadores infantiles navegan en un terreno de género donde son valoradas y apreciadas muchas de las cualidades atribuidas al modelo de masculinidad hegemónica, pero también otros atributos asociados a nuevos modelos de masculinidades, basados en la ruptura del pensamiento de género tradicional, y en el desarrollo del valor de la interdependencia y el cuidado.

Me sentía extraño, raro... Las compañeras me aplaudían por ser hombre y estar en infantil. Ellas pensaban que yo iba a poner firme a los niños y que conmigo iban a portarse mejor. Pensaban eso, de verdad. Pero yo no era así. Esperaban eso, pero después también que fuera cariñoso y atento. Si soy serio, e impongo autoridad a los niños, no puedo ser cariñoso. Era como dos caras de una moneda, y ya no sabía cómo actuar. Entrevistado 6.

En este sentido, el modelo de masculinidad tradicional permite a los varones preservar con éxito los imperativos de género masculino mientras navegan en un terreno feminizado. De hecho, Hedlin et al., (2019) indica que las educadoras esperan que los maestros que se incorporan a los centros educativos cumplan con los preceptos que demarcan el ideal de "un hombre de verdad" (Cushman, 2007). Este modelo de varón educador masculiniza el trabajo de atención a la primera infancia por medio de nuevas interpretaciones de la práctica de cuidado, como promover actividades de juego libre, donde los/as niños/as disponen de total libertad para expresarse, y pueden tomar riesgos, que se evitan permaneciendo en las aulas, donde impera la cultura de organización del hogar materno.

4.5. Masculinidades cuidadoras: los educadores infantiles como referentes de un cambio

La presencia de varones en centros de Educación Infantil no solo permite equiparar cuotas de representación equitativa en el ámbito laboral, sino que también pretende deslegitimar la ausencia de varones en el proceso de socialización de los/as niños/as más pequeños/as (Elliot, 2016). En otras palabras, los varones maestros brindan la oportunidad de desafiar los imperativos de género presentes en la Educación Infantil, al incorporar a nivel laboral y personal multitud de rasgos y emociones asociadas con la crianza, la atención y el cuidado de personas dependientes.

Yo puedo aportar a la Educación Infantil otra perspectiva, porque creo que está muy generalizado que los hombres no tenemos sentimientos y no nos gustan los cuidados, y quiero que se vea que yo también puedo aportar algo, como lo que puede aportar la maestra de otra aula. Todo esto también ayuda a que se normalice la presencia de hombres en Infantil. Entrevistado 2.

Desde otro punto de vista, la presencia de educadores en centros infantiles permite que el alumnado amplíe sus conocimientos sobre prácticas de género no limitadas en función del sexo. De hecho, la escasez

de maestros puede dar lugar a que el alumnado generalice erróneamente las características del profesional de la Educación Infantil como rasgos exclusivos de las mujeres, lo que perpetúa, además, la creencia de que las mujeres se adaptan mejor que los varones a esta profesión.

Voy a ser una gotilla de agua de todos los que hay. Y eso, lo quieras o no, es una llama que puede despertar en esta profesión para llamar a otros chicos. Me ha pasado a mí que yo era la seño Javi. Hasta que al final se acostumbraron a decir maestro, el maestro Javi, pero ellos no tenían interiorizada la palabra maestro como hombre. Que te digan seño Javi, dices... otras... ¿qué pasa aquí?... Estos niños no tienen interiorizado el hecho de que haya hombres maestros. Entonces, es necesario que haya más maestros en Infantil. Si hubiera más maestros, sería diferente. Ya empiezan a interiorizar otros comportamientos de género y los niños pueden llegar a ver más opciones en su día a día. Entrevistado 3.

A la luz de este planteamiento, cabe señalar que masculinidades y feminidades no son rígidas, sino construidas socialmente. En consecuencia, el modo en el que las masculinidades se manifiestan en las escuelas son tanto un producto como un proceso de construcción social.

5. Discusión

Si bien la presencia de educadores en centros infantiles permite modificar esta profesión más allá de la ideología de trabajo exclusivo de mujeres, nuestros hallazgos demuestran que las disparidades por cuestiones de género persisten todavía. Desde el momento en que los varones acceden a los centros de Educación Infantil, se ponen en práctica creencias y expectativas específicas de género sobre la interacción entre los educadores y el alumnado. En este sentido, el contacto físico es uno de los principales elementos que preocupan, ya que es percibido como un tema sospechoso o delicado (Tufan, 2018).

De la misma manera, el predominio exclusivo de maestras en centros infantiles produce niveles de incomodidad entre los educadores, en tanto que viven períodos de inseguridad y estrés, por sentirse observados en un espacio que, socialmente, no les pertenece. Esta percepción no solo aparece cuando los educadores se relacionan con el alumnado en el patio escolar, sino que también se extiende a las responsabilidades profesionales, donde a menudo se etiqueta a los varones maestros como personas centradas en que los/as niños/as se diviertan, y no realicen el trabajo educativo prefijado por las instituciones educativas (Okeke & Nyanhoto, 2021) En este sentido, se puede entender que, el estigma social que reciben los varones como docentes incapaces de gestionar la organización y planificación de la enseñanza infantil, surge de la presencia exclusiva de mujeres en esta profesión, y de las ideologías de género esencialistas, que construyen a los hombres como contrarios a dispensar atención y cubrir las necesidades educativas en esta etapa de aprendizaje.

Generalmente, los varones docentes de Educación Infantil defienden y validan su presencia en esta profesión por medio de la reproducción de atributos hegemónicos de la masculinidad. De hecho, los educadores entrevistados reconstruyen su masculinidad de manera diferenciada: mientras que dos de los maestros de Educación Infantil se distancian de las prácticas dispensadas por las educadoras infantiles, destacando los atributos y valores masculinos tradicionales, los cuatro educadores restantes redefinen su masculinidad hacia modelos alternativos para no entrar en conflicto con el imaginario social de la profesión, así como con las tareas que se desempeñan en las aulas. Este estado de tránsito, hace que los educadores se sientan presionados por cumplir con las expectativas de la comunidad educativa, exigiéndose a sí mismos la reproducción de unas expectativas de género con las que no se sienten identificados, y que juegan en su contra, al tener que demostrar constantemente algo que no son (Warin, 2019).

Pese a todo, los varones maestros de Educación Infantil se posicionan como referentes de un cambio social caracterizado por la ruptura del modelo hegemónico de masculinidad. Así pues, no solo facilitan el acceso directo de niños/as a nuevos modelos de masculinidades basados en el ejercicio de la corresponsabilidad y el cuidado, sino que también contribuyen a profesionalizar este sector educativo, incorporando nuevas visiones de género que rompen con la estructura tradicional de esta profesión feminizada.

6. Conclusiones

Esta investigación pone de manifiesto las creencias de género que afrontan los varones maestros de Educación Infantil cuando deciden incorporarse a una profesión altamente feminizada. En este sentido, pese a los avances consolidados en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, la Educación Infantil es considerada como un trabajo exclusivo de mujeres (Powell et al., 2021). Todo ello, como consecuencia directa de la permanencia de los imperativos socializadores de género diferenciados para mujeres y hombres. Generalmente, los varones pueden disuadirse de la elección de Educación Infantil por diferentes cuestiones (McGrath et al., 2020). Así pues, la percepción de un bajo salario, el estatus asistencial básico de la profesión, la soledad, y el aislamiento social al no contar con referentes masculinos en la profesión son motivos más que justificados para que los varones decidan no escoger esta profesión. Además, se debe añadir la incertidumbre que aparece entre los profesionales y familiares sobre el contacto físico con los/as niños/as (Moosa & Bhana, 2018).

En cualquier caso, la presencia de educadores infantiles es escasa a nivel global como consecuencia de fuerzas sociales contrapuestas. Mientras que, por un lado, los imperativos de género permiten preservar la hegemonía masculina, y devaluar la profesión de Educación Infantil como trabajo de mujeres; por otro lado, estos mismos imperativos permiten revalidar la validez y competencia de las mujeres en los centros

infantiles (McGrath, 2021). En consecuencia, la escasa presencia de varones en esta actividad básica para el sostenimiento de la vida impide que se profesionalice y mejore su estatus.

Dicho de otro modo, los imperativos de género presentes en las sociedades actuales provocan el declive y la desgana de los varones a iniciar su carrera profesional en Educación Infantil, por lo que, con la escasa representación masculina actual, existen cada vez menos posibilidades para que los varones vean esta profesión como una oportunidad laboral (Heinz et al., 2023). De hecho, poco importa a la sociedad española que el porcentaje de hombres educadores infantiles sea bajo. Solo basta con analizar la realidad sociocultural de nuestro país para dar cuenta de esta cuestión. Pese a ello, contar con iniciativas políticas internacionales sensibles al género, como la desarrollada por la OCDE (2019), incentiva la promoción de una fuerza laboral más equilibrada y representativa de esta profesión, al tiempo que ayuda a que los/as niños/as vean que todos los géneros tienen acceso a multitud de oportunidades laborales y personales.

Para desafiar las normas de género presentes en el ámbito docente, las instituciones educativas deben situarse como espacios de representación de multiplicidad de masculinidades, feminidades, e identidades de género alternativas tanto entre géneros como dentro de ellos. Asimismo, los/as educadores/as infantiles no deben transmitir géneros estancos, limitados o cerrados, sino que han de mostrar y fomentar una gama de identidades de género diversa, plural y abierta (Moosa & Bhana, 2023). En otras palabras, resulta necesario romper con las estructuras e imperativos de género que limitan la vida personal y laboral de hombres y mujeres. Los avances consolidados en materia de igualdad de género son inestimables. Sin embargo, queda un largo camino por recorrer para conseguir que la igualdad de género sea una realidad en la profesión de Educación Infantil.

7. Agradecimientos

El presente artículo forma parte del proyecto de investigación “La profesionalización de los cuidados en el Grado de Educación Infantil: aproximación desde el discurso de los varones universitarios andaluces”, concedido por el Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad de la Universidad de Granada, INV-IGU195-2022. El autor quiere agradecer la colaboración del equipo de investigación y de los entrevistados.

8. Referencias Bibliográficas

- Bhana, D., Moosa, S., Xu, Y., & Emilsen, K. (2022). Men in early childhood education and care: on navigating a gendered terrain. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(4), 543-556. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2074070>
- Blanche, M. T., & Durrheim, K. (2006). Histories of the present: Social science research in context. In M. T. Blanche, K. Durrheim, y D. Painter (Eds.), *Research in practice: Applied methods for the social sciences* (pp.1-17). American Psychological Association.
- Bosacki, S., Woods, H., & Coplan, R. (2015). Canadian female and male early childhood educators' perceptions of child aggression and rough-and-tumble play. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1134-1147. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.980408>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Connell, R. W., Messerschmidt, J. W., Stéfano Barbero, M. D., & Morcillo, S. (2021). Masculinidad hegemónica. Repensando el concepto. *RELIES Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 19(6), 32-62. <https://doi.org/10.46661/relies.6364>
- Cruickshank, V. (2019) Male primary teachers' fear and uncertainty surrounding physical contact. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 47(2), 247-257. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1434221>
- Cushman, P. (2007). The male teacher shortage: A synthesis of research and worldwide strategies for addressing the shortage. *KEDI Journal of Educational Policy*, 4(1), 79-98.
- Ebrahim, H. B. (2023). Complexities of men's engagement in early childhood care and development in Africa. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2185650>
- Elliott, K. (2016). Caring masculinities: Theorizing an emerging concept. *Men and masculinities*, 19(3), 240-259. <https://doi.org/10.1177/1097184X15576203>
- Hearn, J. (2013). Methods and Methodologies in Critical Studies on Men and Masculinities. In B. Pini & B. Pease (Eds.), *Gender and Sexualities in the Social Sciences* (pp. 26-38). Palgrave Macmillan.
- Hedlin, M., Åberg, M., & Johansson, C. (2019). Fun guy and posible perpetrator: an interview study of how men are positioned within early childhood education and care. *Education Inquiry* 10(4),1-21. <http://dx.doi.org/10.1080/20004508.2018.1492844>
- Heinz, M., Keane, E., & Davison, K. (2023). Gender in initial teacher education: entry patterns, intersectionality and a dialectic rationale for diverse masculinities in schooling. *European Journal of Teacher Education*, 46(1), 134-153. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1890709>
- Jones, D. (2007). High risk men: male teachers and sexuality in early years contexts. *International Journal of Adolescence and Youth*, (13)4, 239-255. <https://doi.org/10.1080/02673843.2007.9747979>
- Koch, B., & Farquhar, S. (2015). Breaking through the glass doors: men working in early childhood education and care with particular reference to research and experience in Austria and New Zealand. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 380-391. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043812>

- Ljunggren, B., & Eidevald, C. (2023). Men's career choices in early childhood education and care – an embodied intersectionality perspective. *Gender and Education*, 35(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/09540253.2022.2142531>
- McGrath, K. F. (2021). Masculinity and risk: is teaching “too risky” for men in Australia? *Men and Masculinities*, 24(2), 278-288. <https://doi.org/10.1177/1097184X19865317>
- McGrath, K. F., Moosa, S., Van Bergen, P., & Bhana, D. (2020). The Plight of the Male Teacher: An Interdisciplinary and Multileveled Theoretical Framework for Researching a Shortage of Male Teachers. *The Journal of Men's Studies*, 28(2), 149–164. <https://doi.org/10.1177/1060826519873860>
- Mears, C. L. (2012). In-depth interviews. In J. Arthur, M. Waring, R. Coe, y L. Hedges (Eds.), *Research Methods and Methodologies in Education* (pp. 170-176). Sage Publications.
- Moosa, S., & Bhana, D. (2018). They won't take you as a man, as a real man' why men can't teach young children in foundation phase. *International Journal of Inclusive Education*, 22(6), 577-593. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390002>
- Moosa, S., & Bhana, D. (2023). Men who teach Early Childhood Education: Mediating Masculinity, Authority and Sexuality. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103959. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103959>
- Nayak, A. (2023). Decolonizing Care: Hegemonic Masculinity, Caring Masculinities, and the Material Configurations of Care. *Men and Masculinities*, 26(2), 167-187. <https://doi.org/10.1177/1097184X231166900>
- Neuman, W. L. (2021). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th edition). Pearson.
- OECD (2019), *Good Practice for Good Jobs in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/64562be6-en>.
- Okeke, C., & Nyanhoto, E. (2021). Recruitment and retention of male educators in the preschools: Implications for teacher education policy and practices. *Southern African Journal of Education*, 41(2), 1–12. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n2a1910>
- Pedraz, A., Zarco, J., Ramasco, M. y Palmar, A. M. (2014). *Investigación cualitativa*. Elsevier.
- Peeters, J., Rohrmann, T., & Emilsen, K. (2015). Gender balance in ECEC: why is there so little progress? *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 302-314. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043805>
- Peinado-Rodríguez, M. (2022). Una educación infantil sin maestros: igualdad versus desequilibrio. *Revista Colombiana de Educación*, 86, 153–170. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12366>
- Powell, A., Johnston, L., & Langford, R. (2021). Equity enacted: Possibilities for difference in ECEC through a critical ethics of care approach. In A. Abawi, A. Eizadirad, y R. Berman (Eds.), *Equity as praxis in early childhood education and care* (pp. 65–84). Canadian Scholars.
- Roberts, S. & Elliot, K. (2020). Challenging Dominant Representations of Marginalized Boys and Men in Critical Studies on Men and Masculinities. *Boyhood Studies*, 13(2), 87-104. <https://doi.org/10.3167/bhs.2020.130207>
- Tennhoff, W., Nentwich, J.C., & Vogt, F. (2015). Doing gender and professionalism: Exploring the intersectionalities of gender and professionalization in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 340-350. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043808>
- Tufan, M. (2018). Public perceptions and the situation of males in early childhood settings. *Educational Research and Reviews*, 13(3), 111–119. <http://dx.doi.org/10.5897/ERR20173458>
- Warin, J. (2019). Conceptualising the value of male practitioners in early childhood education and care: Gender balance or gender flexibility. *Gender and Education*, 31(3), 293-308. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1380172>
- Yang, Y., & McNair, D. E. (2019). Male teachers in Shanghai public kindergartens: a phenomenological study. *Gender and Education* 31(2), 274-291. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1332339>