

INVESTIGACIONES

Vivencias profesionales de docentes varones de educación inicial en América Latina

Professional experiences of initial education's male teachers
in Latin America

Soledad García-Gómez^a

^aUniversidad de Sevilla, España.
solgar@us.es

RESUMEN

Este artículo ofrece aportaciones de diversas investigaciones cualitativas acerca de las experiencias profesionales de docentes varones en el ámbito feminizado de la educación para la primera infancia. Es un trabajo de revisión documental a partir de la selección de estudios recientes desarrollados en países de América Latina. Estudios centrados en las experiencias de varones que ya ejercen la profesión. El análisis de contenido de los textos ha generado dos amplias categorías en las que se han agrupado los hallazgos. De una parte, se describen las aportaciones relativas a la identidad profesional de los docentes varones y, de otra, las vinculadas a los posicionamientos de las familias del alumnado, con alguna referencia al ámbito institucional. Se reclama la necesidad de que esta temática sea visibilizada, para que se tenga en cuenta en labores de orientación vocacional, en la formación inicial del profesorado, así como en las políticas educativas a nivel general.

Palabras clave: identidad, género, método cualitativo, maestro, familia.

ABSTRACT

This paper provides knowledge from several qualitative studies focused on the professional experiences of male teachers in the feminized field of early childhood education. A document review is carried out based on the selection of recent studies developed in various Latin American countries. Studies focused on the experiences of men already teachers. Papers content analysis has generated two broad categories into which the findings have been grouped. On the one hand, the contributions relating to the professional identity of male teachers are described and, on the other hand, those linked to the positions of the students' families, with some reference to the institutional context. This topic should be made visible in order to be taken into account in vocational guidance activities and processes, in initial teacher education and in general education policies.

Keywords: Identity, Gender, Qualitative method, Teacher, Family.

1. INTRODUCCIÓN

La feminización de la enseñanza es un fenómeno generalizado en los sistemas educativos de distintas zonas geográficas. En cada país han confluído motivos comunes y particulares, vinculados en ocasiones a decisiones legislativas, que han ido conformando la profesión docente como tarea exclusiva de mujeres (San Román, 1998; Yannoulas, 1992). Este hecho es más palpable aún en los primeros cursos de la escolarización, sobre todo en la etapa de educación infantil.

Disponemos desde hace años de estudios que subrayan los factores, creencias y normativas que vinculan a las mujeres con la educación de la primera infancia (Fernández-Enguita y San Román, 2001; Fischman, 2007; Sánchez, Calderón y Carrillo, 2020; Verástegui, 2019). Como refiere Sanchidrián (2017), “el que hoy sigan siendo mayoritariamente mujeres las que optan por la enseñanza en educación infantil y primaria tiene sus raíces en la historia de esta profesión, pero también sigue estando estrechamente vinculado a los estereotipos de lo que son profesiones femeninas y masculinas” (p. 35)¹.

La ausencia de maestros, de hombres, se ha naturalizado hasta el extremo de que su presencia en un aula de infantil causa, cuanto menos, asombro y sorpresa. En ocasiones, también suspicacias y rechazo (Bergström, Westberg-Broström & Eidevald, 2020; Hedlin, Aberg & Johansson, 2019; Kubilius y Altmann, 2014; Pruit, 2015). Sólo muy recientemente, en algunos países, se comienza a promover a nivel institucional la incorporación de varones para educar a la primera infancia (Heikkila, 2019). En otras latitudes son ellos quienes acceden a la profesión por decisión propia, a pesar de la incompreensión de sus familias y/o colegas, y de las dificultades que se les presentan. Este incipiente movimiento se va extendiendo, aunque con porcentajes aún muy bajos, como muestran los datos que aporta la Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2017). En la actualidad el porcentaje de docentes varones en Educación Infantil es inferior al 4%.

Ante el panorama esbozado, este artículo pretende contribuir a dar visibilidad a las vivencias y experiencias de docentes varones², que desempeñan la profesión en un contexto intensamente feminizado. Como afirman Cabrera y Cale (2020), “las nuevas masculinidades están siendo visibilizadas en un rango minúsculo pero presente, rompiendo estereotipos y luchando contra un sistema lleno de creencias e imaginarios” (p. 21). Confiamos en que este tipo de iniciativas contribuyan a normalizar la presencia de docentes varones en los primeros niveles de enseñanza.

¹ La persistente feminización de la enseñanza de los niveles iniciales es consecuencia de la confluencia de diversos factores o fenómenos. Entre ellos se identifican los siguientes: institucionalización de las enseñanzas, medidas legislativas, influencias de la iglesia católica, condiciones laborales, concepción reduccionista de la educación, etc. En España, por ejemplo, la Ley Moyano (1857) incidió notablemente en este proceso, permitiendo que a las maestras se les abonara sólo un tercio del salario que recibían los maestros, e impidiendo que ellos simultanearan más de un trabajo del sector público. Junto a otras decisiones, éstas redundaron en el incremento de la presencia de maestras. Fenómeno que se ha intensificado arropado por estereotipos sexistas de una sociedad patriarcal (Gutiérrez, Luengo y Casas, 2011).

² A lo largo del trabajo se utilizan los términos “maestro” o “docente” acompañados de “varón” para aludir de forma exclusiva a los hombres. Se ha procurado en todo momento no usarlos como expresiones inclusivas acogiéndose al denominado *masculino genérico*. Y ello porque uno de los objetivos del estudio bibliográfico es indagar en las peculiaridades del ser maestro o ser maestra en la etapa de educación infantil.

2. DOCENTES VARONES EN EDUCACIÓN INICIAL

La incorporación de maestros varones a la educación inicial es una realidad hoy día, aunque sea muy minoritaria. En cierta medida, podríamos decir que estamos asistiendo a una revolución, a un hito en la historia de la escuela y de la profesión docente. En los últimos años está configurándose esta nueva situación, que es compleja y conlleva cuestionamientos y conflictos (Gonçalves, Ferreira y Capristo, 2018; McGrath et al., 2020; Warin, 2019).

Los hombres que han optado, a pesar de las presiones y los obstáculos, por ser educadores de la primera infancia, están afrontando situaciones complicadas. Son pioneros en el desempeño de una labor profesional en un medio totalmente feminizado, que no siempre les acoge y respeta. Además, han transitado por una formación inicial, no exenta de estereotipos y prejuicios (Fu, 2012; García y Hernández, 2015; González, Polo y Jiménez, 2021; Heikkilä & Hellman, 2017).

A pesar del corto recorrido que tiene este fenómeno, en el último lustro se han publicado investigaciones que explicitan y analizan cómo está siendo la incorporación de los varones a las aulas de infantil. Desde Jordania (Ahmad et al., 2018) a Turquía (Erden, Ozgun & Ciftci, 2011), pasando por Reino Unido (Alharahsheh, Pius & Guenane, 2019) y Suecia (Hedlin & Aberg, 2019), por ejemplo, se van desentrañando las vivencias de estos maestros y de la comunidad educativa. También en España contamos con algún trabajo al respecto (Vendrell et al., 2015; García-Gómez y Muñoz-Tinoco, 2023), siendo destacable la producción reciente en países de América Latina: Argentina (Cayun, 2019; Brailovsky, 2020), Brasil (Manzini, Tiellet y Manzini, 2018; Gonçalves y Soares, 2019), Chile (Castillo, 2014; Pinto et al., 2021), Colombia (Rozo y Ríos, 2014; Botero, 2018; Vesga, 2018), Ecuador (Cabrera y Cale, 2020), México (Gutiérrez, 2020; Jiménez et al., 2021), Paraguay (Gonçalves y Carvalho, 2020) y Perú (Cruz, Hugo y Ruiz-Ruiz, 2021). El auge de estos estudios se ve refrendado con la publicación, a finales de 2020, de un número monográfico de la revista brasileña *Zero-a-seis*, titulado: “Profesores hombres en Educación Infantil: dilemas, tensiones y confluencias”.

Este es el panorama en el que se gesta esta iniciativa de realizar una revisión bibliográfica, para conocer cuáles son los tópicos que se están explorando a nivel internacional, desde qué enfoques metodológicos y cuáles los hallazgos más relevantes. Ante el volumen de bibliografía disponible, en este trabajo nos circunscribimos, por razones operativas, a parte de la producción generada en varios países de América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú.

Los hallazgos de las investigaciones seleccionadas han de entenderse en sus contextos naturales, que son los distintos sistemas educativos de la región (Martínez-Velasco, 2021; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2016, 2019). A continuación, se refieren algunos rasgos básicos de la educación inicial en países de América Latina, a fin de contextualizar -aunque sea de forma muy escueta- los hallazgos de los estudios objeto de análisis en este trabajo.

3. ALGUNOS DESCRIPTORES DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN AMÉRICA LATINA

En América Latina se viene impulsando en los últimos años la escolarización en los niveles más próximos a la educación primaria, al asumir la Agenda 2030 para el Desarrollo

Sostenible (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015). Uno de sus objetivos, el cuatro, es: “asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria”. Y es que abruma el dato que aporta el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] (2019): alrededor de la mitad de los niños y las niñas en edad preescolar de todo el mundo (unos ciento setenta y cinco millones) no están escolarizados.

Las políticas adoptadas para tratar de paliar este grave problema ya están dando resultados. Según Mattioli (2019), los logros están siendo significativos porque “permearon cambios normativos e institucionales en los niveles nacionales. También fue impactando en los currículos, la formación y las prácticas docentes y en la obligatoriedad que los Estados le otorgaron al nivel inicial” (p. 38). A pesar de los avances, Cárdenas-Palermo (2021) ofrece otra versión más crítica con la situación:

Perviven las disputas entre las lógicas de la preescolaridad, la educación infantil y la educación inicial, justamente, como reflejo de la disparidad de ideas frente a la función educativa de este nivel y, quizás, como evidencia de cierta resistencia a la idea de que los niños pequeños deben ir a la escuela a educarse, en manos de adultos formados para educar (p. 14).

Según el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2018), en la región hay una gran variedad de planteamientos -especialmente en el cuidado y educación de los menores de 3 años- que pivotan en torno a la titularidad de las instituciones, su financiación, tipo de locales, regímenes horarios, etc. Rozengardt (2020) ve ineludible reconocer la labor que se viene haciendo desde el ámbito no formal de la atención y educación de la primera infancia, a pesar de los problemas que acarrea tanta disparidad.

El mapa no estaría completo si no se incluyera entre sus pliegues a las miles de novedosas experiencias organizadas, reconocidas y valoradas, que en las últimas décadas se han multiplicado por las grandes ciudades latinoamericanas y sus periferias; en zonas rurales, montañosas e islas; que se han instalado donde viven o circulan los niños y niñas más pobres, los que migran o quieren migrar; los desplazados, los excluidos, los olvidados, los que quedaron solos, los que no llegan (Rozengardt, 2020, p. 6).

Es interesante destacar que esta etapa comprende distintos niveles, algunos de los cuales son obligatorios, por estar incluidos en la denominada educación básica junto a la primaria (Unesco, 2019). Por ejemplo, en México, Perú y Venezuela la escolaridad obligatoria empieza a los tres años, en Argentina y Brasil a los cuatro, y en Chile, Colombia y Paraguay a los cinco. Estos datos son una muestra de cómo hay países que están tratando de conseguir unas tasas elevadas de escolarización, haciendo obligatorios los primeros cursos. Sin embargo, según la Unesco (2016), “cabe destacar que esta tendencia a la obligatoriedad de la educación para la primera infancia, no tiene necesariamente una correlación positiva con la cobertura” (p. 36). Además, los propios porcentajes que muestran las tasas de cobertura, pueden camuflar inequidades vinculadas a etnias, niveles económicos, zonas geográficas, etc.

Es del caso enfatizar que los avances de la educación de la primera infancia en la Región son innegables si se observan las tres últimas décadas y se reflejan tanto en la expansión de la matrícula como en la legislación que regula el sistema. Aun así, estos esfuerzos están lejos de terminar con la desigualdad de oportunidades de las niñas y niños; muchos no consiguen acceder (especialmente en el caso de los centros educativos que atienden niños menores de 3 años) y otros terminan siendo atendidos por instituciones que no responden a niveles mínimos de calidad (Unesco, 2016, p. 48).

Y es que, como afirma Stromquist (2016), “si uno mirase sólo los indicadores de acceso total, sin desglosarlos por región geográfica, edad y origen étnico, las complejas manifestaciones de múltiples formas de discriminación no serían visibles” (p. 281).

Unas palabras finales para referir que la situación en la región respecto a la formación inicial del profesorado también es plural y compleja (Vaillant, 2013) y está afrontando nuevos desafíos. Como destacan Concha-Díaz et al. (2021), tras analizar cómo acontece la formación inicial docente en diecinueve países de América Latina y el Caribe, “la formación inicial de los docentes de la primera infancia está a cargo de una gran diversidad de instituciones de educación superior, que muestra la variedad de ofertas para la formación inicial de este tipo de docentes” (p. 390). Instituciones como: universidades, escuelas pedagógicas, institutos profesionales y escuelas normales. Uno de los indicadores que ofrece la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] (2019) muestra cómo se va incrementando el porcentaje de docentes que obtienen una titulación reglada para el ejercicio de la profesión. Junto a estas variantes se identifican otras como: el reconocimiento social, las condiciones laborales, las tareas, los salarios, la promoción, etc.

La heterogeneidad esbozada dibuja un panorama desigual de la educación infantil en estas latitudes, en el que se atisban también confluencias, como es la tendencia a la incorporación de docentes varones en los primeros niveles de escolarización.

3.1. MÉTODO

Este trabajo es una parcela de un estudio cuyo propósito principal fue identificar, analizar y comparar publicaciones, siendo el foco central docentes varones que ejerciesen en la etapa de educación para la primera infancia. En concreto, los objetivos han sido:

- a) Localizar publicaciones cuyo foco de estudio fuesen los docentes varones en esa etapa.
- b) Conocer los propósitos de tales estudios e identificar las principales temáticas exploradas.
- c) Identificar los enfoques metodológicos adoptados.
- d) Describir y contrastar los principales hallazgos de las investigaciones realizadas.

Se trata pues de una revisión bibliográfica descriptiva y panorámica de documentos primarios (Guirao-Goris, 2015). Se describe a continuación el proceso de trabajo seguido. Los documentos seleccionados para su descripción y análisis provienen de bases de datos de acceso libre. El proceso se ha ido fraguando poco a poco, ya que es habitual que unos textos conduzcan a otros por similitud de temáticas, por referencias bibliográficas citadas,

por seguimiento de la obra de algún autor o autora, consulta de las revistas que aportan más textos de interés para los fines propuestos, etc. Es un interesante proceso, facilitado de forma muy notable por los medios tecnológicos disponibles.

En las búsquedas se han utilizado varios identificadores o palabras clave. La lectura de los textos ha mostrado otras denominaciones que han dado lugar a nuevos sondeos. La localización de los artículos se ha desarrollado a lo largo del mes de septiembre de 2021.

El trabajo ha consistido en leer los textos, identificar la información precisa para atender a los objetivos y hacer análisis de contenido. Por lo tanto, se trata de un estudio cualitativo, cuya finalidad es de índole exploratoria, descriptiva y comparada. Se han planteado las tres preguntas clave del diseño de los estudios comparados: ¿dónde comparo?, ¿cuándo comparo? y ¿qué comparo? (Egido y Martínez-Usarralde, 2019, p. 68). Cuando se ha percibido un importante nivel de saturación -pues los textos redundaban en objetivos, métodos y resultados similares- se ha optado por dar por terminada esta fase para seguir avanzando.

Dado que se han localizado numerosos estudios cuyo foco de análisis son los docentes varones de educación infantil, se ha optado por seleccionar aquellos que, principalmente, se ocupan de sus experiencias y vivencias cuando ejercen la profesión. Respondemos así a la pregunta “qué comparar”. Se ha excluido una parte importante de la producción científica focalizada en la formación inicial de los futuros maestros, y parte de los que se centran en las perspectivas y opiniones que, sobre los docentes varones, vierten ciertos sectores de la comunidad educativa. También se ha tenido en cuenta que fuesen publicados en revistas diferentes de una variedad de países de América Latina (“dónde comparar”). En relación al “cuándo”, destacar que prácticamente la totalidad de los artículos encontrados data de mediados de la década anterior. La mayoría están publicados entre 2018 y 2020. Se trata pues de una producción muy reciente.

Otra peculiaridad es que se han localizado artículos vinculados a numerosos países, aunque no sean muchos en cada uno de ellos. Para este artículo en particular se han seleccionado, como se ha referido con anterioridad, algunos de aquellos circunscritos a América Latina, para delimitar una zona que, a pesar de las diferencias, comparte rasgos comunes.

4. RESULTADOS

La descripción y comparación de los estudios permite aportar información de los rasgos principales de las investigaciones que se están llevando a cabo sobre el tópico que nos ocupa.

En relación a la autoría destacar que hay más mujeres que hombres investigando y publicando sobre este tema. Los términos elegidos para redactar los títulos reflejan la diversidad de denominaciones para referirse a esta etapa educativa, siendo las expresiones más comunes: “educación infantil” y “preescolar”. Campos (2019) vincula la variada nomenclatura, tanto a la identificación de niveles dentro de la etapa, como a la evolución terminológica que ha ido ocurriendo a lo largo de la historia en distintos países. Por ello, en sus informes, la Unesco ha optado por la expresión *educación para la primera infancia*, “como designación genérica de este nivel educativo, que cumple con la tarea formativa de niños y niñas hasta los 6 años” (Unesco, 2016, p. 22).

Los títulos también aportan pistas acerca de quiénes son los participantes. Los docentes varones son nombrados como “docentes masculinos”, “jardineros”, “hombres” o “maestros

varones”. Además de ellos, en algunas investigaciones han participado familiares de alumnado atendido por estos profesionales, colegas mujeres, responsables de instituciones educativas y/o de la formación inicial.

Tras contrastar los objetivos de todos los estudios, se aprecia que el tema más tratado tiene que ver con las propias experiencias de los maestros varones, con sus trayectorias académicas y profesionales, con sus vivencias. Un segundo foco de atención son los sesgos y críticas negativas que sufre este colectivo. Y, por último, destacan los estudios centrados en las creencias y concepciones que tienen otros sectores sobre el quehacer profesional de estos docentes. En la formulación de los objetivos se suele aludir al ejercicio o desempeño profesional, a las experiencias, al género, a los imaginarios sociales, etc.

A nivel metodológico, subrayar que la totalidad de los estudios son cualitativos. Para caracterizar el enfoque adoptado se emplean términos como: fenomenología, constructivismo, etnografía, narración biográfica, historia de vida o estudio de caso. La técnica de recogida de datos por excelencia ha sido la entrevista y, en alguna ocasión, se han incorporado encuestas (a modo de entrevista estructurada), grupos focales y/u observación participante. Así pues, hay una tendencia clara de investigación en estos momentos, que busca conocer y comprender en profundidad cómo viven el ejercicio de la profesión los docentes que se inician en la educación de la primera infancia. Términos presentes en prácticamente la totalidad de los artículos como prejuicios, obstáculos, provocaciones, desafíos, conflictos, sospecha, desconfianza, rechazo, cuestionamiento e inseguridad, denotan que nos encontramos ante una realidad compleja y difícil; ante una problemática que deviene en un asunto delicado, con aristas varias.

Como señala Day (2005), el propósito genérico de un artículo de revisión es “examinar la bibliografía publicada anteriormente y situarla en cierta perspectiva” (p. 158). Pues bien, tras las notas anteriores, a continuación, se afronta el reto de plantear la perspectiva, de vislumbrar las ramificaciones de este interesante objeto de estudio. Para ello, los hallazgos de las publicaciones se han puesto en conversación, en ocasiones para compartir y dibujar líneas comunes y, en otros casos, para trazar sendas particulares. El resultado del análisis de contenido nos ha llevado a organizar el discurso en torno a dos categorías: la identidad profesional de los docentes, y sus relaciones con madres y padres del alumnado.

4.1. LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS DOCENTES VARONES: ¿FEMINIZARSE O MASCULINIZARSE?

La principal conclusión en relación a la identidad profesional de los docentes varones es que está por construir. Cada docente ha de construir su identidad profesional, partiendo de sí y de los contextos donde ejerce la profesión (Botero, 2018; Sciotti, Pérez y Bellido, 2019). La ausencia de referentes marca notablemente este proceso que comienza en la formación inicial. Son hombres que han optado por una profesión altamente feminizada por motivos diversos, entre los que se suelen referir: influencias de familiares, imposibilidad de acceder a otros estudios, y necesidad de conseguir trabajo con facilidad (Araujo y Hammes, 2012). También hay quien circunscribe su decisión al puro interés por contribuir a la educación de la infancia (Figuerola y Hernández, 2019).

Una vez tomada la decisión, el paso por la formación inicial es un primer escollo (Gutiérrez, 2020; Jiménez et al., 2021). En numerosas ocasiones se describen situaciones en las cuales se les ha hecho saber que la enseñanza del nivel inicial no es para ellos. De

hecho, hay aspirantes que no llegan a terminar los estudios profesionalizantes, y quienes acabarán trabajando en instituciones educativas desempeñando labores ajenas a la docencia.

Así pues, los varones que llegan a las escuelas necesitan encontrar o configurar su lugar dentro y fuera del aula (Figuroa y Hernández, 2019). Se alude con mucha frecuencia al cuestionamiento de su masculinidad (¿qué tipo de hombre es este docente?) y, sobre todo, de su identidad sexual (Botero, 2018; Sciotti, Pérez y Bellido, 2019). Aquí emerge con fuerza un hallazgo relevante; la sociedad y la escuela en general cuestionan la labor de los docentes varones porque recelan de sus comportamientos sexuales. Se suelen combinar los términos: hombre - homosexual - abusador de niños, y hombre - heterosexual - abusador de niñas. Este es el problema más grave que afronta el colectivo desde el primer momento: por el hecho de ser hombres se presupone que van a cometer abusos sexuales (también se alude a maltrato físico y psicológico). Esto requiere que desde el inicio tengan que estar a la defensiva, convenciendo a las demás personas (colegas, directivos, familias del alumnado) de que no son criminales (Manzini, Tiellet y Manzini, 2018). Es fácil suponer lo difícil que tiene que ser convertirse en la diana de todas las miradas. Brailovsky (2020) lo ilustra con estas palabras: “cual fantasía catastrófica que estructura su experiencia, la escena temida de los maestros jardineros es la de ser injustamente acusados de abuso sexual, violación o delitos sexuales cometidos contra sus alumnos” (p. 372).

Para afrontar esta problemática, en muchos centros educativos se ha optado por la figura de la ayudante. Una mujer que se ocupa expresamente de tareas vinculadas con la higiene y cuidado de los más pequeños (Gonçalves y Carvalho, 2020; Jiménez et al., 2021). Esta solución llega a ser bien recibida por docentes, que prefieren que se cuestione su profesionalidad y su misma persona, usurpándole una de sus funciones, antes que vivir siempre bajo sospecha. De hecho, hay docentes que declaran en las entrevistas que optan directamente por los cursos más elevados dentro de la etapa para huir de estos escenarios (Botero, 2018).

Su dedicación a la infancia está en entredicho prácticamente desde antes de acceder a la profesión (Manzini, Tiellet y Manzini, 2018). Cuando ocupan una plaza tienen que invertir mucho esfuerzo en ganarse la confianza de las compañeras, de los equipos directivos, de las familias y, en definitiva, de la comunidad educativa y social (Zapata y Cruz, 2019). Es un proceso que conlleva bastante tiempo y que no siempre avanza en buena dirección. Además, en paralelo, han de configurarse a sí mismos. Hay quienes refieren sentir incomodidad en un ambiente en el que todo se nombra en femenino, pues no se consideran incluidos³.

Junto al lenguaje hay otras manifestaciones que también evidencian estereotipos de género. Hay quienes les acusan de tener carencias de base. A diferencia de las mujeres docentes, a quienes se les presupone de nacimiento el ser buenas cuidadoras y educadoras (Jiménez et al., 2021), ellos tienen que demostrarlo día a día en un ambiente hostil. La ternura, la paciencia, el cariño, el orden, la creatividad, la pulcritud, son consideradas cualidades innatas en las maestras y cualidades inexistentes en los hombres. De ellos se espera que ejerzan la fuerza, la disciplina, la autoridad y sean serios (Gonçalves y Carvalho, 2020; Manzini, Tiellet y Manzini, 2018; Roza y Ríos, 2014). Sus propias

³ Cabe plantearse qué opinarán estos maestros de los numerosos ambientes en los que todo se nombra en masculino genérico. Desconocemos si la incomodidad explicitada les habrá llevado a reflexionar acerca de cómo se sentirán sus compañeras cuando todo se nombra en masculino. Como manifiesta Piedra (2022), “el lenguaje recoge y transmite una manera de ver el mundo por parte de las mujeres y los hombres, por tanto, es una forma de representarnos en este y tiene un doble poder como reproductor y transformador de la realidad” (p. 11).

compañeras les suelen demandar que ejerzan roles típicamente masculinos y, en ocasiones, ellos lo hacen por decisión propia asumiendo los sesgos de género. Ante esta tesitura, hay docentes que tienden a ajustarse lo más posible a las formas de hacer de sus colegas mujeres, se “feminizan”; es su forma de tratar de pasar desapercibidos. Tratan de mostrar el “amor materno” que les demandan. Hay otros que se “masculinizan”, es decir, adoptan comportamientos y actitudes del perfil más tradicional y machista de hombre. Otros docentes procuran encontrar y visibilizar su propia identidad, siendo fieles a sus formas de sentir y hacer, luchando contra la discriminación y los estereotipos de género para sí y para su alumnado.

Percibimos un movimiento del profesor investigado en proporcionarles a sus alumnos y alumnas oportunidades de elección y de experimentar diferentes formas de ser niño y de ser niña, en contrapartida, muchas veces, de los patrones establecidos y esperados socialmente para cada género (Sciotti, Pérez y Bellido, 2019, p. 1578).

Huyen de los clichés habituales y procuran que su valía esté en función de su trabajo con la infancia, al margen de su orientación sexual y su forma de vida. Quieren sentirse satisfechos y orgullosos de su desempeño laboral (Figuroa y Hernández, 2019).

En las investigaciones que analizamos también hay alusiones a los enfoques pedagógicos, se presupone que los docentes varones son más innovadores: “Parece ser difícil de concebir que un varón que se ha convertido en maestro de nivel inicial ejerza esa profesión sin proponerse reinventarla de algún modo” (Brailovsky, 2020, p. 378). Se les permite que lo sean, aunque algunos docentes denuncian que sus fallos y fracasos son magnificados.

Todos los docentes tuvieron que hablar con ellos para demostrar su profesionalismo y ganarse su confianza, en algunos casos los tenían que convencer de que tenían las mismas capacidades que sus compañeras docentes, uno de ellos hasta tuvo que decirles su estado civil y su preferencia sexual (Gutiérrez, 2020, p. 19).

Suelen decir que quieren diseñar sus prácticas pedagógicas sin imitar las que realizan sus colegas mujeres. Algunos cuestionan el trabajo de sus compañeras: la decoración de las aulas, las canciones, los rituales y las tareas. El uso o no del guardapolvo y el diseño del mismo -asunto referido en varios estudios- es una muestra muy significativa de los ajustes a realizar para que los docentes varones definan su lugar en la educación infantil (Brailovsky, 2020; Cayun, 2019). Estos ajustes también repercuten en las maestras, quienes a veces se ven en la necesidad de resituarse ante los colegas varones, ya que “el maestro hombre es una ruptura frente a lo instituido” (Botero, 2018, p. 204). Representa una transgresión como declara Castillo (2014): “la inclusión del hombre es vista como una transgresión a los pocos espacios donde ellas rigen” (p. 146).

Por último, destacar que los varones que llegan a escuelas donde previamente ha habido otro hombre afirman que el ambiente ya es diferente (Botero, 2018). Se reconoce y agradece a los pioneros que han abierto camino sin referentes previos, y se percibe cómo la sociedad es más proclive a los cambios, que se asumen con cierta prontitud. En palabras de Brailovsky (2020), que haya hombres en esta etapa “es un síntoma saludable de una escuela en la que cada vez pueden haber más experiencias y más relaciones” (p. 380).

4.2. LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO ANTE EL DOCENTE VARÓN: ¿RECHAZO O ACEPTACIÓN?

Las investigaciones realizadas en estos países de América Latina muestran que muchas familias del alumnado, de entrada, rechazan la figura del docente varón en aulas de educación para la primera infancia (Araujo y Hammes, 2012). Sobre todo, en los primeros niveles, más vinculados con labores de cuidado. Son numerosas las referencias que hacen los docentes a las muestras de rechazo hacia ellos por el hecho de ser hombres. En ocasiones, las familias anulan la matrícula en una determinada escuela al saber que el docente es varón. En otras ocasiones, comienzan un proceso continuado de hostigamiento ante los responsables de la misma, instándoles a que les rescindan sus contratos de trabajo (Botero, 2018).

Una vez que su hija o hijo, por diversas razones, ha de quedarse en un aula a cargo de un docente varón, su atención se focaliza en las tareas vinculadas a la higiene del menor. Especialmente las madres se oponen a que el docente cambie pañales y ropa o atienda al niño o a la niña en las dependencias de los baños. Como ya se reseñó, este problema se soluciona en muchas instituciones con la presencia de una ayudante. Así, el maestro no entra en conflicto con las madres que se niegan a que ellos desempeñen este tipo de acciones (Gonçalves y Carvalho, 2020). Más allá de los cuidados vinculados a la higiene de la infancia, hay madres y padres que tampoco aceptan que haya ningún tipo de contacto corporal entre el maestro y el niño o la niña. “A todos los docentes se les pidió que no tuvieran demostraciones de afecto con las niñas ni los niños” (Gutiérrez, 2020, p. 18).

En ocasiones, los familiares -sobre todo, los padres- reclaman a los docentes varones que sean más autoritarios con el alumnado, que les inculquen una mayor disciplina y seriedad en las tareas escolares desde este nivel inicial. Demandan que se minimice la “infantilización” de la educación infantil (Rozo y Ríos, 2014).

Por otra parte, hay que hacerse eco de los vínculos familia-escuela. Es decir, cómo son las relaciones de tutoría, los momentos de comunicación entre madre o padre y maestro. Algunos estudios refieren que hay padres que declaran estar satisfechos con un docente varón, pues así pueden hablarle con más confianza. Dan a entender que, por ser ambos hombres, hay un mayor entendimiento. En esta línea, hay madres que se quejan de esta situación porque prefieren comunicarse con maestras, les es más fácil compartir con ellas ciertas preocupaciones que, con frecuencia, van más allá de lo escolar.

Los resultados de estas investigaciones también explicitan que hay madres que pasan a apoyarse plenamente en los docentes varones. Cuando ya hay un cierto rodaje y se ha generado un nivel básico de confianza, buscan en el maestro la figura paterna que, en ocasiones, su hija o hijo no tiene, o no es considerada como un buen ejemplo. Confían en que también sean un modelo para sus parejas, ya que muchos padres no se implican en el cuidado de sus descendientes. Se denuncian con frecuencia perfiles muy machistas en los padres del alumnado, de ahí el deseo de las madres de que sus hijas y, sobre todo, sus hijos, convivan con otros modelos de masculinidades (Castillo, 2014; Rozo y Ríos, 2014; Zapata y Cruz, 2019). Por otra parte, referir las declaraciones de docentes que se sienten presionados y violentados por ciertos comportamientos de algunas madres. En ocasiones sufren escenas de seducción, de coqueteo, que les sitúan en coordenadas incómodas a nivel personal, institucional e, incluso, familiar (Botero, 2018; Gutiérrez, 2020).

Otro asunto parcialmente planteado han sido las diferentes posiciones de madres y padres que escolarizan a sus descendientes en centros de carácter público o privado (Gonçalves y Carvalho, 2020). Como suele ser habitual, hay disparidad de criterios. De

una parte, en los privados hay una mayor exigencia a los directivos, quienes se sienten presionados por la clientela que paga por los servicios. En la esfera pública hay menos margen para este tipo de actuaciones. De otra parte, el nivel adquisitivo suele estar en relación con el nivel cultural y, en algún estudio, se ha visto cómo los familiares de mayor estatus son más comprensivos con la presencia de varones en las aulas, están más abiertos a nuevos patrones en el ámbito educativo (Brailovsky, 2020).

Como es de suponer, ganarse la confianza de madres y padres se convierte en un reto para estos docentes varones. Para ello suelen facilitar el acercamiento de las familias a las escuelas. Se potencian las relaciones comunicativas y se aboga por la transparencia de las decisiones y actuaciones. Estos profesionales saben que precisan contar con la comprensión y apoyo de las familias para que su labor educativa tenga calado. A esta misión dedican gran parte del tiempo cuando llegan a una nueva institución que, de entrada, les recibe con recelo y desconfianza (Zapata y Cruz, 2019). Y es que, como declaran Jiménez et al. (2021), “hay límites profesionales que la sociedad ha delineado principalmente en razón del género” (p. 355).

Por último, sólo mencionar que, a nivel institucional hay variedad de planteamientos en muchas cuestiones (Castillo, 2014; Figueroa y Hernández, 2019). Las diferencias son notables según se trate de centros privados o públicos, de la red formal o no formal, de entornos urbanos o rurales. Hay docentes que se han sentido muy apoyados por los responsables de la institución escolar y otros que han estado continuamente cuestionados (Brailovsky, 2020). La vigilancia de sus actuaciones ha sido permanente, llegando a asignarles espacios cercanos a sus despachos para facilitar el control. Así mismo, se han documentado casos en los que los docentes eran relegados a los centros menos accesibles y/o con las peores condiciones laborales (Sciotti, Pérez y Bellido, 2019).

5. CONCLUSIONES

Tras la exposición anterior, sólo unas líneas para enfatizar la importancia de seguir avanzando en el estudio de cómo se está produciendo la incorporación de docentes varones a la educación infantil. Es importante conocer qué está ocurriendo, para identificar los puntos débiles y las fortalezas de las instituciones que han de promover y sostener su presencia en pro de un mundo más justo e igualitario. La apuesta es erradicar estereotipos de género que excluyan a los hombres, por el mero hecho de serlo, de la profesión docente. Figueroa y Hernández (2019) plantean con estas palabras la necesidad de que esta nueva realidad sea objeto de estudio:

No se busca victimizar ni idealizar su presencia en labores de cuidado, ni limitarnos a destacar coincidencias con otros estudios hechos en contextos nacionales distintos, sino de enfatizar la pertinencia de documentar y buscar formas de nombrarlo, con el fin de estimular procesos reflexivos y de investigación sobre estrategias individuales o grupales de acomodación, resistencia y transgresión a normatividades y aprendizajes de género (p. 136).

Los textos analizados muestran que, en realidades geográficas y políticas diferentes, la problemática que concierne a los docentes varones es común. Todos los países parten de

una educación infantil a cargo de mujeres y están recibiendo a los primeros hombres. Con matices, el panorama es ampliamente compartido.

La construcción de la identidad profesional es siempre un proceso complejo (Leite-Méndez, 2011) que, en el caso de los varones, se suele afrontar sin contar con referentes. Proceso muy marcado por la lucha titánica para acabar con la continua sospecha y rechazo que cae sobre ellos por estereotipos de género que les convierten en potenciales abusadores de la infancia (Hedlin, Aberg y Johansson, 2019; Kubilius y Altmann, 2014; Pruit, 2015). Estamos aún lejos de poder afirmar que ésta sea una problemática que se va desvaneciendo. Queda mucho por hacer desde instancias diversas para que se avance en la línea reclamada por parte de los maestros:

Los docentes masculinos desean que cambie la forma en cómo se les ve, quieren ayudar a que sus condiciones sean diferentes, que se les considere, que sus opiniones cuenten, que no tengan que convencer ni demostrar al inicio de cada ciclo escolar sus capacidades y que exista una igualdad de género en las y los docentes de preescolar (Gutiérrez, 2020, p. 20).

Como destacan Jiménez et al. (2021), “detrás de la docencia en preescolar hay un marco cultural y social que sostiene el ser una carrera para mujeres” (p. 350). El reto que tenemos planteado es que los hombres pasen a formar parte también de ese marco, tanto a nivel profesional como en el imaginario social. Para ello es fundamental que las familias del alumnado acepten a los docentes varones. Ya hemos comprobado en líneas anteriores, la complejidad de las relaciones que se establecen entre madres, padres y maestros, y cómo éstas vienen marcando y configurando la forma de estar de los varones en las instituciones educativas. También las compañeras de profesión ejercen un papel crucial en la inclusión de los hombres en esta etapa educativa; ellas se mueven con frecuencia entre las suspicacias y la admiración hacia sus nuevos colegas (Pinto et al., 2021).

6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Una limitación de la revisión realizada es no haber abarcado la totalidad de trabajos disponibles sobre el tema. El no hacerlo ha respondido a la decisión de generar un volumen de trabajo asumible, que, además, pudiese ser presentado ajustándose a las habituales restricciones de espacio de las revistas. También se podrían haber considerado más dimensiones del tópico objeto de estudio, aunque quizás hubiese derivado en un análisis más superficial. Por otra parte, es obvio que los países en los que se han realizado las investigaciones son muy diferentes entre sí, por lo que hubiese sido deseable delinear con más extensión y precisión los principales descriptores de los diversos sistemas educativos.

A pesar de estas limitaciones, este trabajo aporta contenido sugerente para continuar investigando en este campo. El cruce de los hallazgos, referido en el apartado anterior, es una invitación a profundizar en la exploración para la comprensión de asuntos como: la construcción de la identidad profesional, las tutorías de los docentes varones con madres y padres del alumnado, la posición de los equipos directivos, las relaciones entre colegas (hombres y mujeres), los enfoques pedagógicos, las reacciones del alumnado, etc.

El conocimiento sobre estas temáticas será de gran valor para informar la toma de decisiones en varios ámbitos. Entre ellos destacamos el de la orientación vocacional/profesional de estudiantes de grado medio para plantearles la enseñanza en esta etapa como una opción viable también para los hombres. En la formación inicial del profesorado será conveniente tener en cuenta estos conocimientos, tanto para acompañar a los pocos chicos que por ahora comienzan estos estudios, como para hacer ver a las chicas que ellos serán sus colegas en los centros educativos. También son útiles para reclamar políticas activas que incentiven la presencia de varones docentes en los primeros niveles de escolarización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmad, J., Al-Zboon, E., Alkhalwaleh, M. F. & Al Khatib, A. (2018). Jordanian mothers' and female preschool teachers' perceptions of men working in preschools. *The Journal of Men's Studies*, 26(1), 77-91. <https://doi.org/10.1177/1060826517729507>
- Alharahsheh H.H., Pius, A., & Guenane, I. (2019). The Role of Male Teachers' Participation within the Preschool Levels of Education. *Global Academic Journal of Linguistics and Literature*, 1(2), 22-26. <https://gajrc.com/gajll>
- Araujo, M.P., y Hammes, C.C. (2012). A androfobia na educação infantil. *Interfaces da Educação*, 3(7), 5-20. <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/580>
- Bergström, H., Westberg-Broström, A., & Eidevald, C. (2020). Swedish media discourses about child sexual abuse in preschools: the best interest of the child and continued trust in male teachers. *Early Child Development and Care*, 190(12), 1878-1886. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1544128>
- Botero, D. (2018). *Incidencia del género en la experiencia social. Trayectorias profesionales de hombres docentes de preescolar en la ciudad de Cali*. (Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Sociología). Universidad de El Valle (Colombia). <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/13581>
- Brailovsky, D.M. (2020). Los muy señoritos: maestros varones en el nivel inicial. *Zero-a-Seis*, 22(42), 367-381. <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p367>
- Cabrera, J. M. y Cale, J. P. (2020). Profesorado masculino en Educación Inicial de Ecuador: análisis del Archivo Maestro de Instituciones Educativas. *Revista Killkana Sociales*, 4(3), 17-26. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v4i3.649>
- Campos, E. (2019). ¿Escuela o no escuela? Nomenclatura y pedagogía de las instituciones de educación para niños de 0 a 6 años en México. *Revista de Educação, Goiânia*, 21(2), 222-230. <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v21i2.7127>
- Cárdenas-Palermo, Y. (2021). Vínculo intergeneracional, infancia y educación: notas para pensar la función de la escolarización de los niños. *Revista Colombiana de Educación*, 1(83), 1-17. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-11375>
- Castillo, S.S. (2014). *Varones en el jardín. Un estudio sobre la inclusión de hombres en la Educación Parvularia, desde la perspectiva de género*. (Tesis para optar al Título de Educador de Párvulo y Escolares Iniciales), Universidad de Chile (Chile). <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/115976/Tesis%20Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cayun, G. A. (2019). Un "seño" jardinero. Una presencia disruptiva en la formación docente de nivel inicial en Bariloche. *Revista Ensamblés*, 5(10), 55-76.
- Concha-Díaz, V., Jornet Meliá, J. y Bakieva, M. (2021). La formación inicial de docentes de educación infantil en América Latina y el Caribe y su relación con el valor social objetivo de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 369-394.

- Cruz, A., Hugo, A., y Ruiz-Ruiz, M.F. (2021). Percepciones de papá y mamá sobre maestros varones en la educación inicial peruana. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-19.
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos* (3ª ed.). Organización Panamericana de la Salud.
- Egido, I y Martínez-Usarralde, M.J. (2019). *La educación comparada, hoy*. Síntesis.
- Erden, S., Ozgun, O., & Ciftci, M.A. (2011). "I am a man, but I am a pre-school education teacher": Self-and social-perception of male pre-school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3199-3204. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.271>
- Fernández-Enguita, J.M. y San Román, S. (2001). Los efectos imprevistos de la feminización del magisterio: sugerencias para la investigación. *Cadernos de Educação*, 10(17), 9-32. <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/6191/5415>
- Figuerola, J.G. y Hernández, T. (2019). Hombres en profesiones de cuidado tradicionalmente feminizadas. *Papeles de Población*, 25(100), 121-151. <http://dx.doi.org/10.22185/24487147.2019.100.15>
- Fischman, G. (2007). Entre segundas madres y trabajadoras "ajustadas": Cambios, ambivalencias y yuxtaposiciones en las representaciones sociales acerca de las maestras en la Argentina. *Cadernos de Educação*, 28, 41-83. <https://docer.ar/doc/s08cs1>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2019). Comunicado de prensa. <https://www.Unicef.org/es/comunicados-prensa/175-millones-ninos-no-reciben-educacion-preescolar>
- Fu, C.-S. (2012). How Did 'He' Learn? The Male Pre-service Preschool Teachers' Experiences: Feminist Pedagogy Point of View. *Journal of Education and Practice*, 3(4), 30-39. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/1317/1239>
- García, J. y Hernández, C. I. (2015). La formación del profesorado de nivel preescolar: un campo que excluye a los hombres en la Ciudad de México. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 3(7), 241-251. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457644945009>
- García-Gómez, S. y Muñoz-Tinoco, V. (2023). Sin maestros de Educación Infantil, una ausencia que permanece. *Márgenes. Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 4(1), 20-34. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15324>
- Gonçalves, J. P. y Carvalho, P. da S. (2020). Atuação docente masculina com crianças pré-escolares em Salto Del Guairá - PY. *Research, Society and Development*, 9(9), 1-22. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7764>
- Gonçalves, J. P., Ferreira, V. C. M. y Capristo, Z. R. (2018). Professores homens desempenham as mesmas funções que as professoras na Educação Infantil? Olhares dos gestores escolares. *Educação em Foco*, 21(34), 125-145. <https://doi.org/10.24934/eef.v21i34.1470>
- Gonçalves, J.P., y Soares, P.K. (2019). "De agora em diante vai terminar os professores homens!" Controversas representações de gestores escolares sobre a docência masculina. *Educativa. Revista de Educação. Goiania*, 21(1), 177-197. <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v21i1.7009>
- González, B., Polo, E., y Jiménez, P.J. (2021). La feminización de la Educación Infantil. Un estudio de caso de estudiantes varones en la Universidad de Málaga. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(1), 75-91. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.14600>
- Guirao-Goris, J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2). <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Gutiérrez, A. J. (2020). *La precarización de la presencia de docentes masculinos en la Educación preescolar como consecuencia de la estigmatización de género*. Universidad Abierta.
- Gutiérrez, O., Luengo, Mª R. y Casas, L.M. (2011). La formación de las maestras y la igualdad de oportunidades: ayer y hoy. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 333-352. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719926>
- Hedlin, M., & Åberg, M. (2019). Principle or dialogue: preschool directors speak about how they handle parents' suspicions towards men. *Power and Education*, 11(1), 85-95. <https://doi.org/10.1177/1757743819827979>

- Hedlin, M., Åberg, M., & Johansson, C. (2019). Fun guy and possible perpetrator: an interview study of how men are positioned within early childhood education and care. *Education Inquiry*, 10(2), 95-115. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1492844>
- Heikkilä, M. (2019). Changing the gender balance in preschools: an analysis of active work carried out by seven Swedish municipalities, *Education Inquiry*, 10(2), 134-150. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1492843>
- Heikkilä, M., & Hellman, A. (2017). Male preschool teacher students negotiating masculinities: a qualitative study with men who are studying to become preschool teachers. *Early Child Development and Care*, 187(7), 1208-1220. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1161614>
- Jiménez, E., Ramos, R., Muñoz, V. y Avendaño, P. (2021). Percepciones de los licenciados en educación preescolar sobre su formación inicial y desempeño profesional. *Revista de Educación*, 22, 347-364. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4811/5009
- Kubilius, M., y Altmann, H. (2014). Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cadernos de Pesquisa*, 44, 720-741. <https://doi.org/10.1590/198053142824>
- Leite-Méndez, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga (España). <http://hdl.handle.net/10630/4678>
- Manzini, L.C., Tiellet, M.S., y Manzini, L.C. (2018). Docencia Masculina en la educación infantil: Discurso de negación de la comunidad escolar. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 22(2), 81-104. https://issuu.com/matilez/docs/revista_educacion_paraguaya_3_ciie
- Martínez-Velasco, M. (2021). Historiografía de la educación de las infancias en Iberoamérica: aportes para la configuración de la pedagogía infantil como campo de saber. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 429-452. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-11370>
- Mattioli, M. (2019). *Los servicios de atención y educación de la Primera Infancia en América Latina*. IPEE UNESCO. https://siteal.iiep.Unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/analisis_comparativos_-_marina_02_09_19.pdf
- 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%2F1060826519873860>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). Miradas sobre la educación en Iberoamérica. OEI. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/noticias/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2019>
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245157>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Nivel Inicial | Documento De Sub Eje*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018). Panorama de la educación 2018: Indicadores de la OCDE. Publicaciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Organization for Economic Co-operation and Development (2017). *Gender equality in education*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264281318-graph35-en>
- Piedra, M. (2022). Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior. *Revista Reflexiones*, 101(2). <https://doi.org/10.15517/rr.v101i2.45869>
- Pinto, A.A., Jiménez, R. A., Salazar, D. A. y Valenzuela, A.D. (2021). Educación Parvularia en Chile y Enfoque de Género ¿sexismo en Educación Inicial? *Revista del IICE*, 49, 123-138. <https://doi.org/10.34096/iice.n48.xxxx>

- Pruit, J.C. (2015). Preschool teachers and the discourse of suspicion. *Journal of Contemporary Ethnography*, 44(4), 510-534. <https://doi.org/10.1177%2F0891241614545882>
- Rozengardt, A. (2020). *Lo no formal en la Atención y Educación de la Primera Infancia*. IPE UNESCO. Oficina para América Latina. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/>
- Rozo, C.A. y Ríos, G.J. (2014). Imaginarios sociales sobre el maestro hombre en la educación de la primera infancia en el centro Acunar Arte...Sanos de Sonrisas. *Infancias Imágenes*, 13(2), 192-205. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infigm.2014.2.a18>
- San Román, S. (1998). *Las primeras maestras: los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Ariel.
- Sánchez, L., Calderón, G. y Carrillo, M. A. (2020). Las profesoras de preescolar: extensión de la jornada de trabajo y la naturalización de los cuidados familiares como definición del trabajo docente. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(3), 1-16. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v36i1.2335>
- Sanchidrián, C. (2017). Las maestras de párvulos: ¿Madres o maestras? *Revista Linhas. Florianópolis*, 18(38), 11-40. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723818382017011>
- Sciotti, F.F.R., Pérez, M.C.A. y Bellido, L.P. (2019). Ser professor na educação infantil: gênero e docência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 14(2), 1569-1579. <https://doi.org/10.21723/riace.v14iesp.2.12616>
- Stromquist, N. P. (2016). Educación de las mujeres en el siglo XXI. En R.F. Arnove, C.A. Torres y S. Franz, *Educación comparada. La dialéctica de lo global y lo local* (pp. 273-306). Tirant humanidades.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española De Educación Comparada*, 22, 185-206. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- Vendrell, R., Dalmau, M., Gallego, S. y Baqués, M. (2015). Los varones, profesionales en la educación infantil. Implicaciones en el equipo pedagógico y en las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 195-210. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.184051>
- Verástegui, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto? *Índice: Revista de Estadística y Sociedad*, 28-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6898241>
- Vesga, M.E. (2018). Educador infantil hombre: Narrativas desde sus historias de vida. (Trabajo de grado para optar por el título en Licenciado en Primera Infancia). Universidad de San Buenaventura, Bogotá (Colombia). <http://hdl.handle.net/10819/6842>
- 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>
- Yannoulas, S.C. (1992). Acerca de cómo las Mujeres Llegaron a ser Maestros (América Latina, 1870-1930). *RBEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 73(175), 497-521. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.73i175.1236>
- Zapata, J.J., y Cruz, J.M. (2019). Imaginarios sociales frente al docente masculino en Educación Inicial en el distrito de Comas, Lima, Perú. *Scientific Journal of Education. Eduser*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.18050/RevEduser.v6n1a1>