

MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: HOMBRES QUE CUIDAN SUPERANDO ESTEREOTIPOS

EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS: MEN WHO CARE OVERCOMING STEREOTYPES

Soledad García-Gómez¹ y Victoria Muñoz-Tinoco²

García-Gómez, Soledad y Muñoz-Tinoco, Victoria (2025). Maestros de educación infantil: hombres que cuidan superando estereotipos. *Asparkia. Investigació feminista*, 47, 1-26. <https://doi.org/10.6035/asparkia.8327>

Recepción: 26/07/2024 | | Aceptación: 15/04/2025

RESUMEN

La feminización de la profesión docente es incuestionable a nivel mundial desde hace décadas. Los avances en la incorporación de las mujeres a ámbitos considerados tradicionalmente masculinos no están teniendo un desarrollo parejo a la inversa. La presencia de maestros varones en la educación infantil es mínima y no tiene visos de ir aumentando según los datos estadísticos recopilados. Mediante un cuestionario de preguntas abiertas, se han explorado las opiniones y experiencias de quince maestros varones sobre tópicos vinculados a los estereotipos y al ejercicio profesional. El análisis del contenido ha permitido identificar temáticas de interés para conocer más y mejor a maestros que han optado por trabajar en los niveles básicos de la enseñanza.

Palabras clave: educación infantil, feminización, estereotipos, maestros, varones

ABSTRACT

There has been an unquestionable feminization of the teaching profession worldwide for decades. Progress in the incorporation of women into areas considered traditionally masculine is not having a parallel development in reverse. The presence of male teachers in early childhood education is minimal and shows no signs of increasing according to the statistical data collected. We used an open question questionnaire to explore the opinions and experiences of fifteen male teachers on various topics related to stereotypes and professional practice. The analysis of the textual content has made it possible to identify themes of great interest in order to know better how teachers develop their work at the basic levels of education.

Keywords: early childhood education, feminization, stereotypes, teachers, men

¹ Universidad de Sevilla, solgar@us.es, <https://orcid.org/0000-0002-1563-8678>

² Universidad de Sevilla, tinoco@us.es, <https://orcid.org/0000-0002-9785-244X>

1. Introducción

La feminización de la profesión docente es un hecho incuestionable, presente en latitudes diversas, que se remonta —como mínimo— a finales del siglo XIX, máxime en las etapas inferiores de los sistemas educativos (Dantas y Antloga, 2023; Díaz Montecino et al., 2024; San Román, 1998; Verástegui Martínez, 2019). En particular, en la etapa de educación infantil, constituida por dos ciclos de tres años cada uno en el sistema educativo español (0-3 y 3-6), en torno al 93 % del profesorado son mujeres (Martín Vidaña, 2023; Peinado-Rodríguez, 2022). Es más que evidente que la presencia de maestros varones es mínima, siendo aún menor en otros países. Además, los datos de matrícula de chicos en los grados universitarios en Educación Infantil y en Educación Primaria no son alentadores (García-Gómez y Muñoz-Tinoco, 2023; Marín-Suelves et al., 2021).

La ausencia prácticamente generalizada de maestros en el ciclo 3-6 años y su paulatina disminución en la educación primaria es un hecho irrefutable. Por ello, niñas y niños carecen de referentes masculinos en el ámbito escolar, lo cual contribuye a seguir perpetuando roles y estereotipos sesgados por razón de género (Marconi y Rómoli, 2021). De esta forma es difícil avanzar desde la institución educativa en los planteamientos igualitarios, inclusivos y verdaderamente coeducativos que se proclaman como necesidades de las sociedades actuales (Pallarès Piquer, 2019).

Joan Sanfeliú Albelda y Antonio López Amores (2019) constatan ciertos avances en la medida en que hoy día hay más mujeres incorporadas al mundo productivo laboral y a ámbitos como el político, el artístico y el cultural. Sin embargo, denuncian que «los hombres todavía no asumen la parte de cuidados y tareas domésticas que les tocan desde el punto de vista de la corresponsabilidad» (p. 16). Como destacan Ovando Cura y Falabella (2021), «un hombre a cargo del cuidado y educación de niñas y niños, se vuelve un *cuerpo subversivo* que perturba la norma patriarcal» (p. 161). Junto al cuidado en el ámbito doméstico es perentorio avanzar en la incorporación de hombres a desempeños profesionales que se caracterizan por la atención a otras personas, como es el caso de la educación de la infancia (Figueroa y Hernández, 2019).

Marta Encinas-Martín (2023) llama la atención sobre cómo va aumentando progresivamente, según los datos que aporta la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), la incorporación de mujeres al ámbito STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas) considerado tradicionalmente como terreno masculino. Sin embargo, no se está produciendo el proceso inverso, que conlleva la

incorporación de hombres a carreras tradicionalmente consideradas femeninas como es el caso paradigmático de la enseñanza. En esta misma línea, autoras como Jo Warin et al. (2021) denuncian que no se vienen articulando medidas para paliar los desequilibrios existentes en los espacios formativos y profesionales feminizados. Esto contribuye a perpetuar los sesgos en razón del género y a seguir desprestigiando las profesiones consideradas femeninas. Matilde Peinado-Rodríguez (2022) reivindica la necesidad de contar con «referentes masculinos en la docencia para cuestionar el modelo de masculinidad hegemónica y caminar hacia modelos alternativos que integren la ética del cuidado, la sensibilidad y la responsabilidad, tanto en el ámbito público como en el privado» (p. 159).

También la OECD (2023) se pronuncia en esta línea y aboga por incorporar más hombres a los niveles iniciales de enseñanza, confiando en contribuir a cambiar el discurso dominante sobre la masculinidad al participar los hombres en las vidas de los niños y de las niñas. Una intervención en esta línea es el proyecto que se viene desarrollando en Noruega para atraer a varones al ejercicio profesional en educación infantil. Se denomina *Young Boys as “Play Resources” in Early Child Education and Care* y consiste en invitar a chicos de 13 a 16 años a compartir un tiempo con menores después del horario escolar (OECD, 2023, p. 173).

Ante esta situación, el planteamiento del estudio que presentamos ha tenido dos propósitos. De una parte, recopilar datos numéricos que evidencien la presencia o no de maestros en los niveles básicos de enseñanza (educación infantil y educación primaria), así como en los grados universitarios que acreditan para el ejercicio de la profesión docente. Y, de otra parte, aproximarnos a maestros de educación infantil para explorar sus opiniones sobre su propio desempeño profesional y sobre otras circunstancias que les afectan en un medio laboral tan feminizado. Consideramos que es muy importante visibilizar qué está ocurriendo en aquellas esferas o escenarios en los que los hombres son minoría.

2. Los maestros de educación básica en cifras

Atendiendo a los datos de TALIS (Teaching and Learning International Survey) de 2018, la feminización de la docencia sigue siendo un hecho. El predominio de mujeres es mayor cuanto más baja es la edad del alumnado. Los datos de la OECD (2020) muestran que solo el 4 % del personal en educación infantil (alumnado de 3 a 5 años de edad) son hombres, alcanzando un 18 % en educación primaria y un 40 % en secundaria (p. 430).

A pesar de la gran disparidad existente entre países de la OECD, en la comparativa de valores entre 2013 y 2021 se aprecia que, en general, no hay cambios sustanciales en la incorporación de hombres a la enseñanza en la etapa inicial. El valor más elevado lo ostenta Países Bajos, que se sitúa en torno al 12 %, habiendo bajado casi 2 puntos en ese periodo. España partía con algo más del 4 % en 2013 y ha superado el 7 % en 2021.

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes del Gobierno de España (2024) presenta los datos del número de profesores varones en los niveles de enseñanzas no universitarias en función de las enseñanzas que imparten los centros públicos y privados, sin especificar por etapa educativa. Tomando los datos disponibles de España y Andalucía, podemos apreciar en la tabla 1 que son prácticamente iguales en los 3 últimos cursos, moviéndose en una escala entre el 27.2 % y el 31.2 %.

	ESPAÑA		ANDALUCÍA	
Curso	Públicos	Privados	Públicos	Privados
2020/21	27.2 %	28.7 %	30.9 %	28.6 %
2021/22	27.3 %	28.8 %	31.2 %	28.7 %
2022/23	27.3 %	28.5 %	31.1 %	28.1 %
Valor medio	27.26 %	28.66 %	31.06 %	28.46 %

Tabla 1. Porcentaje de profesores varones en enseñanzas no universitarias en España y Andalucía en centros públicos y privados (2020/23). Fuente: elaboración propia a partir de los datos del anuario estadístico del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes del Gobierno de España (2024).

En Andalucía el porcentaje de profesores varones es levemente superior a la media de España (1.8 % más alto). En el caso de España hay más profesores varones en centros privados que públicos (un 1.4 % más), mientras en Andalucía ocurre lo contrario: 2.6 % más en los públicos. Sea como fuere es obvio que la profesión docente está altamente feminizada en todas las etapas del sistema educativo español.

Según esta misma fuente, el porcentaje de maestros varones en centros de educación infantil en España en el curso 2021/22 fue de 2.6 %, mientras en Andalucía el porcentaje se elevaba hasta el 3.6 %. En el caso de los centros de educación primaria el porcentaje de maestros fue del 17.8 % en España y 21.1 % en Andalucía. En ambas etapas hay un porcentaje ligeramente mayor de maestros en Andalucía que en el conjunto del estado español.

Veamos ahora cuáles son las previsiones a medio plazo teniendo en cuenta lo que está ocurriendo a nivel de la formación inicial de docentes. El análisis de los datos oficiales de matrícula en los grados universitarios en Educación Infantil y en Educación Primaria (más los dobles grados) en la Universidad de Sevilla muestra las tendencias sobre el tópico que venimos analizando.

Desde el curso 2010/11 hasta el 2023/24 (14 cursos académicos), el porcentaje medio de hombres matriculados en el primer año del grado en Educación Infantil ha sido de 4.6 % (2.5 % el curso con el valor más bajo y 7.56 % el más elevado). Los datos de la tabla 2 muestran que la presencia de estudiantes varones no va en aumento. La matrícula ha oscilado entre 3 y 11 chicos de un total aproximado de 145 personas en el primer curso del grado.

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
N	8	11	8	11	4	9	7	7	9	5	3	6	3	3
%	3.46	4.97	4.25	5.36	2.5	6.61	5.46	5.42	7.56	4.85	2.8	5.7	3.03	3.03

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de hombres matriculados en el primer curso del grado en Educación Infantil de la Universidad de Sevilla (2010/11 a 2023/24). Fuente: elaboración propia a partir de los datos oficiales proporcionados por la secretaría general de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Si tenemos en cuenta el número de alumnos cursando el grado en Educación Infantil en el conjunto de los 4 años (gráfico 1) podemos apreciar que hay deserciones. Este dato es una muestra rotunda de la escasísima titulación de maestros en Educación Infantil.

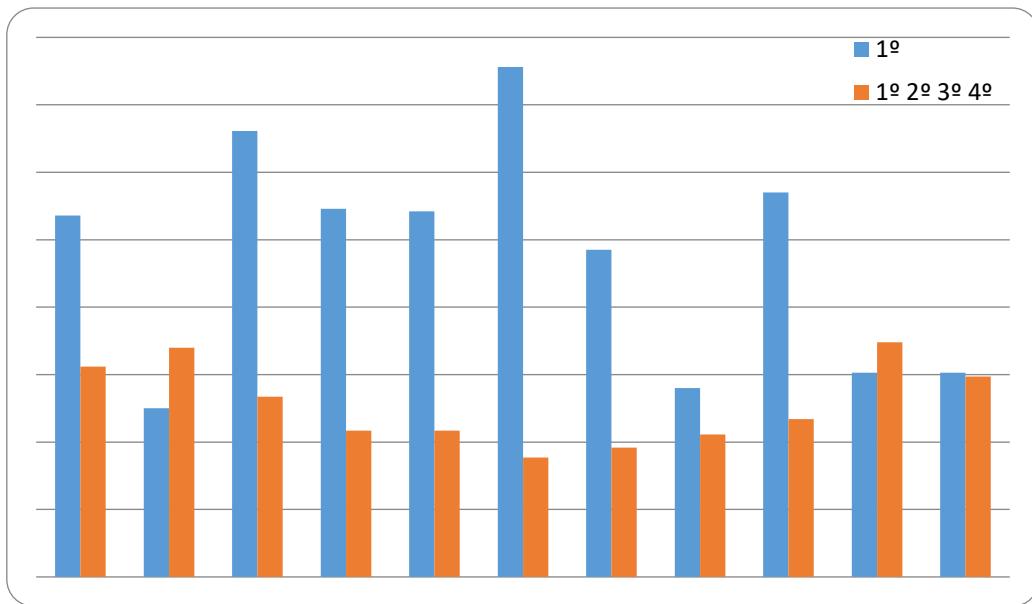


Gráfico 1. Diferencia entre los porcentajes de alumnos varones matriculados en primer curso y los matriculados en los cuatro cursos del grado en Educación Infantil con respecto al total. Universidad de Sevilla. Fuente: elaboración propia a partir de los datos oficiales proporcionados por la secretaría general de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

En el caso del grado en Educación Primaria, el acumulado de mujeres y hombres matriculados en los 4 cursos desde 2013/14 a 2023/24 se muestra en el gráfico 2. Para simplificarlo solo se incluyen los datos de los cursos impares. Se aprecia que tampoco va en aumento la incorporación de varones a este grado. El porcentaje de alumnos en el curso 2013/14 fue de 32.4 % y ha ido bajando hasta alcanzar el 24.6 % en el curso 2023/24.

La oferta del doble grado en Educación Infantil y Educación Primaria en la Universidad de Sevilla a partir del curso 2020/21 tampoco ha sido secundada por varones. Se matricularon solo 3 de un total de 37, lo cual representa un 8 % del total.

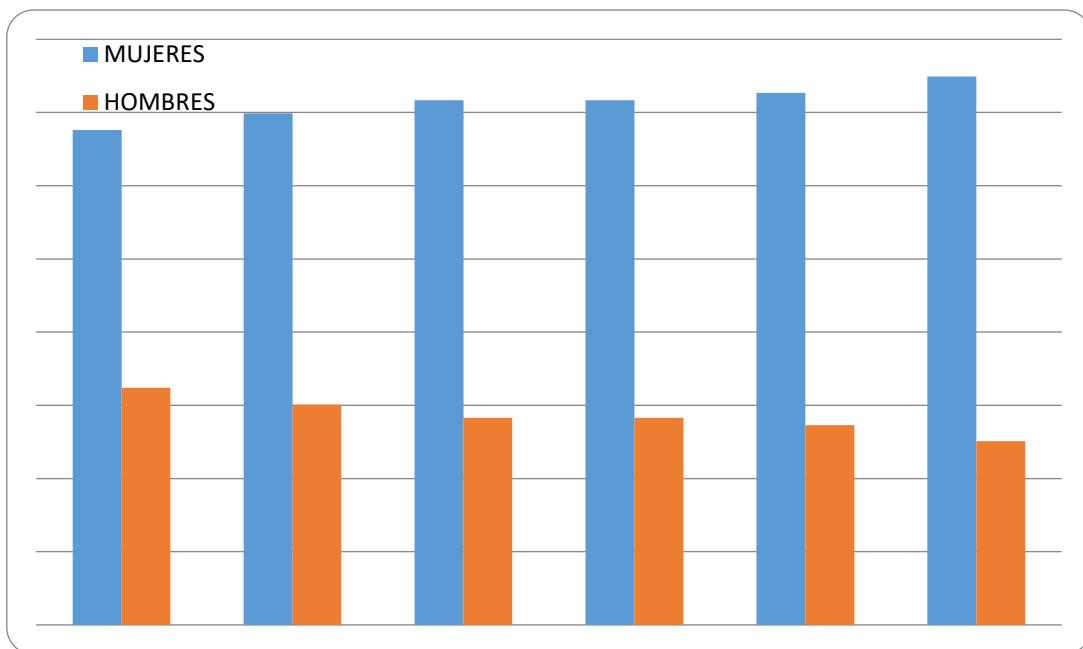


Gráfico 2. Porcentajes de mujeres y hombres matriculados en los 4 cursos del grado en Educación Primaria en la Universidad de Sevilla desde 2013/14 a 2023/24. Fuente: elaboración propia a partir de los datos oficiales proporcionados por la secretaría general de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

La oferta de dos dobles grados vinculando la educación primaria con los idiomas tampoco ha atraído a más chicos a la enseñanza en esta etapa educativa. En el doble grado en Educación Primaria y Estudios Franceses el porcentaje de hombres llegó a alcanzar el 20 % del total. En cambio, en el doble grado en Lengua y Literaturas Alemanas y en Educación Primaria el porcentaje de hombres se quedó en el 6 %.

El gráfico 3 aporta datos que permiten comparar el número de varones matriculados en el primer curso de los grados en Educación Infantil y los matriculados en el de Educación Primaria en la Universidad de Sevilla desde 2011/12 hasta 2023/24. Se aprecia con claridad cómo la matrícula de chicos va descendiendo en ambos casos.

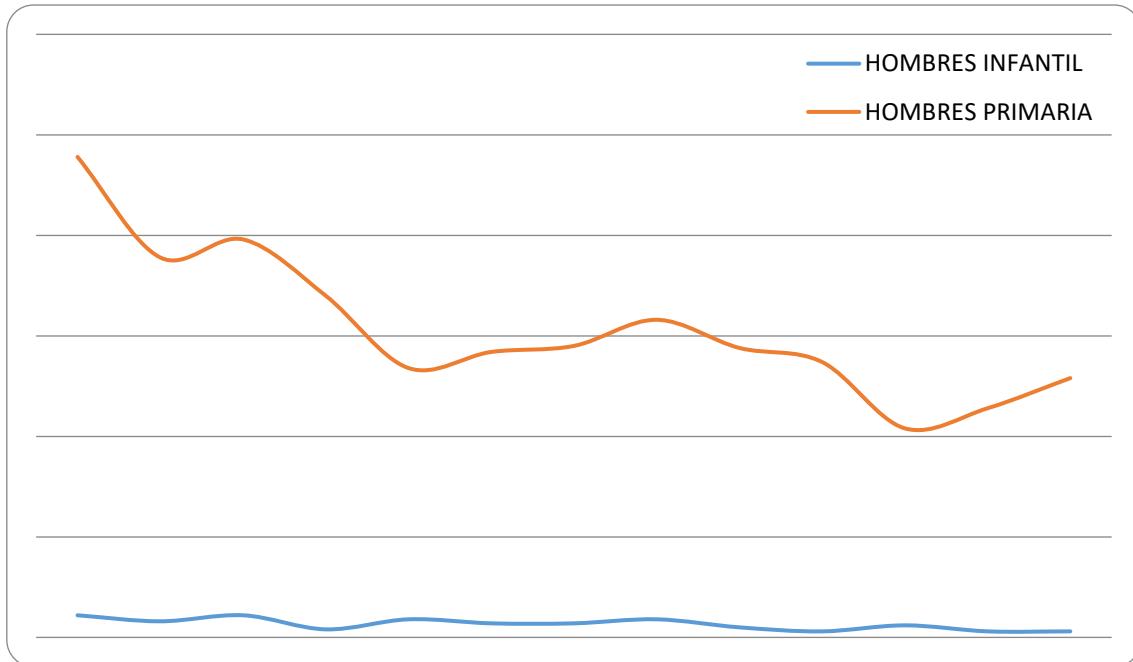


Gráfico 3. Número de varones matriculados en el primer curso del grado en Educación Infantil y en el de Educación Primaria (2011/2023). Universidad de Sevilla. Fuente: elaboración propia a partir de los datos oficiales proporcionados por la secretaría general de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

3. Descripción del estudio empírico

El análisis de los datos mostrados nos ha llevado a diseñar un estudio para profundizar en la situación descrita. Ha sido concebido desde una perspectiva cualitativa, porque, como plantea Uwe Flick (2012), «la investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales» (p. 27).

En este caso particular, las personas cuyos pronunciamientos queríamos conocer eran maestros varones de Educación Infantil. Dado que las estadísticas constatan que son muy pocos, hemos tenido que recurrir a un muestreo no probabilístico. Como destaca Antonio Alaminos (2006), «en un muestreo no probabilístico lo interesante es seleccionar aquellos casos que proporcionen una mayor cantidad de información, con el máximo de calidad que sea posible» (p. 45). En particular se ha realizado un muestreo por conveniencia y, finalmente, en el estudio han participado 15 maestros de Educación Infantil. Han sido contactados bien a través del correo electrónico institucional (en el caso de antiguos alumnos de la Universidad de Sevilla), bien en encuentros profesionales (seminarios, jornadas, congresos).

En la tabla 3 se muestran los nombres propios ficticios, las edades y la situación profesional de los participantes en el momento de la recogida de los datos. Esta ha sido dilatada en el tiempo, los primeros registros datan del primer trimestre del curso 2021/22 y los últimos, del tercero del curso 2023/24. Entendemos que este intervalo de tiempo no condiciona de forma notable los pronunciamientos de los participantes y se justifica por nuestro interés por recabar más contribuciones.

La horquilla de edades de estos maestros oscila entre los 24 y los 59 años, siendo la edad media 33.5. De los 15 maestros graduados, 6 estaban en situación de desempleo en el momento de la recogida de datos, 6 trabajando en el segundo ciclo de la etapa (3-6 años), 2 trabajaban en el primer ciclo (0-3 años) y 1 había pasado recientemente del primer ciclo a la etapa de educación primaria.

Nombre	Edad	Situación profesional
Isaac (I)	24	Desempleado
Lorenzo (Z)	24	Desempleado
Víctor (V)	24	Desempleado
Quino (Q)	26	Desempleado
Roberto (R)	38	Desempleado
Leonardo (L)	40	Desempleado
Claudio (C)	29	En activo (3-6 años)
David (D)	30	En activo (3-6 años)
José (J)	37	En activo (3-6 años)
Eduardo (E)	39	En activo (3-6 años)
Gonzalo (G)	27	En activo (3-6 años)
Álvaro (A)	59	En activo (3-6 años)
Santiago (S)	29	En activo (0-3 años)
Pedro (P)	39	En activo (0-3 años)
Tomás (T)	37	En activo (0-3 años/Primaria)

Tabla 3. Datos de los participantes. Fuente: elaboración propia a partir de los datos aportados en los cuestionarios.

La recogida de datos se ha realizado a través de un cuestionario elaborado con la herramienta Google Forms. Su diseño estaba pensado para explorar las percepciones, creencias y vivencias de maestros de Educación Infantil con relación a su identidad y desempeño profesional en un ámbito laboral muy feminizado. El instrumento consta de 36 preguntas, de las cuales la mitad son abiertas —requiriendo respuestas explicativas—, 10 son preguntas con varias opciones de respuesta a elegir, mientras las 8 restantes solicitan datos concretos.

La estructura conceptual de partida se ajustaba a nuestro interés por indagar en cuestiones como: la formación inicial, la identidad profesional, el día a día en el colegio, las relaciones con colegas y familiares del alumnado, las principales dificultades afrontadas y los estereotipos de género. Los 2 primeros tópicos han sido objeto de descripción y análisis en García-Gómez y Muñoz-Tinoco (2023).

En esta ocasión presentamos los resultados obtenidos tras analizar las respuestas vinculadas a las preguntas que se exponen a continuación, relativas a las opiniones de estos maestros sobre tópicos de interés identificados en la literatura:

- a) ¿Con qué argumentos defenderías la conveniencia de que haya maestros (hombres) en la etapa de educación infantil? ¿Qué podéis aportar a la infancia en la escuela?
- b) ¿La sociedad mantiene aún reticencias? ¿Qué escollos quedan por superar a día de hoy?
- c) Según hallazgos de investigaciones, hay maestros que se enfrentan a situaciones como las que se enuncian. Por favor, comenta cada una de ellas.
 - 1. El uso del babi. Las maestras lo suelen usar más ya que es una prenda femenina.
 - 2. La decoración de las aulas. Las maestras las *infantilizan* con muchos adornos.
 - 3. El ejercicio de la autoridad en el grupo. Las maestras son *blandas*.
 - 4. El reparto de tareas. Maestras y maestros realizan tareas diferenciadas, asociadas tradicionalmente a ambos géneros.
- d) ¿Se previene del contacto físico con l@s niñ@s? ¿Crees que hay quienes siguen pensando que los maestros pueden cometer abusos sexuales?

Las respuestas han sido analizadas atendiendo a su contenido, tras identificar, categorizar y codificar las pertinentes unidades de información (Gibbs, 2012). Esta labor ha sido realizada por ambas investigadoras a nivel individual para, posteriormente, contrastar las producciones y dialogar sobre las mismas hasta llegar a un análisis común compartido.

El sistema de categorías y subcategorías empleado para hacer el análisis de los datos textuales se muestra en la tabla 4. En el apartado de resultados, los fragmentos solo aparecen con la letra que identifica al informante, pues la propia redacción va introduciendo las temáticas planteadas correspondientes a cada categoría.

Categorías	Subcategorías
Aportaciones de los maestros	Igualdad con maestras Peculiaridades
Reticencias hacia los maestros	Sociedad en general Familias Maestras colegas
Estereotipos de género	El uso del babi La decoración de las aulas El ejercicio de la autoridad El reparto de tareas
Cuidados y afectos	Higiene personal Contacto físico Muestras de afecto Abusos sexuales

Tabla 4. Sistema de categorías y subcategorías para el análisis de contenido de los datos textuales. Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

En las páginas siguientes se presentan de forma sucinta los testimonios de estos maestros acerca de los tópicos explorados. El apartado se ha estructurado en función de las categorías y las subcategorías.

Se aportan breves descripciones acompañadas de una selección de fragmentos textuales que las ilustran. Los maestros en activo en el segundo ciclo de la etapa son quienes más se extienden en sus respuestas sobre todas las temáticas.

4.1. Aportaciones específicas de los maestros varones en educación infantil

Los maestros encuestados no consideran que su presencia en las aulas de educación infantil aporte algo distinto a sus colegas mujeres. Se explicita en repetidas ocasiones que las diferencias se dan entre las personas al margen del género, insistiendo en que la profesión la pueden ejercer unas y otros de la misma manera (G, S, D, Z, I, L, E, T, C).

Me cuesta buscar argumentos específicos de porqué los hombres deberían estar presentes en las aulas de educación infantil porque, más allá de eso, creo que el debate debería girar en torno a la importancia de que haya buenos profesionales trabajando con las niñas y los niños. (C)

Sin embargo, podemos apreciar que, de forma más sutil y particular, sí se dejan entrever en algunas ocasiones posibles diferencias entre hombres y mujeres docentes. Se mencionan, de forma genérica, distintos «puntos de vista», «opiniones», «formas de pensar y sentir», «personalidad» u «otra manera de ver la vida y el trabajo» (S, J, D, R, L, V).

No creo que se trate de ser hombre o mujer. Creo que se trata de la persona, de qué tipo de hombres llegan a querer ser maestros. Creo que esos hombres pueden aportar mucho frente a una parte importante de mujeres chapadas a la antigua, que en muchos casos han llegado a esta profesión precisamente por su manera conservadora de ver la vida y que pretenden aportar para que todo siga siendo igual. (L)

Otro testimonio insinúa de forma velada que los maestros pueden aportar compromiso, formación y rigor, frente a una elección femenina más vocacional, realizada exclusivamente desde la «sensibilidad» hacia la infancia. Hay maestros que reclaman para sí las cualidades que se suelen asociar a las maestras de esta etapa educativa.

El género no debe ser motivo para la conveniencia del desempeño de ninguna profesión y del magisterio de Educación Infantil, tampoco. La infancia necesita de personas comprometidas con esta etapa y con la formación necesaria para justificar las intervenciones desde el rigor y no, únicamente, desde la sensibilidad que despierta el trabajo con personas en edad infantil. (E)

[...] solemos ser cariñosos y respetuosos con los niños, pues nos encanta nuestra profesión, además de ser creativos y divertidos, cualidades necesarias para cubrir las necesidades de nuestro alumnado y desarrollar sus capacidades. (T)

Insisten en que las profesiones no están inexorablemente vinculadas a un género u otro (G, D, R, Q, P, C, A). Aspiran a convertirse en referentes para los niños, así ellos también podrán aspirar a ser maestros.

Si algo han aportado los hombres maestros a la educación infantil es referentes hombres a nuestro alumnado. Estamos acostumbrados a que en infantil y primaria la gran mayoría sean mujeres y ya en secundaria aparece la figura del hombre. Los niños y niñas van creando una realidad que no es la real [...]. No creo que por ser hombre o mujer se aporten cosas distintas, pero sí que veo importante que los niños y niñas de estas edades vean la presencia de los dos géneros en las aulas, en la ciencia, en la policía, en altos cargos directivos... (D)

Una manera de educar a los niños y las niñas es viendo su entorno. Si ven que un mismo trabajo lo puede desempeñar un hombre y una mujer, y que hay el mismo número tanto de unos como de otras, crecerán sabiendo que este oficio no es exclusivo del sexo femenino. Lo que podemos aportar los hombres es IGUALDAD. Es muy genérico, pero, sobre todo, eso. (P)

Argumentan también que pueden ser ejemplo de otras masculinidades visibilizando un tipo de hombre alternativo al del modelo patriarcal hegemónico. Incluso aportando una figura paterna de la que carecen ciertos niños y niñas en el ámbito familiar.

También podemos ser unos referentes de educación y respeto en el trato con las demás personas. Me refiero a que parece que para ser hombre hay que tener unas actitudes que refuerzen tu masculinidad. (R)

A la infancia aportamos la figura *paterna* que en muchísimos casos no pueden encontrar muchos niños y niñas en su casa. (J)

Algunos maestros se consideran ejemplo de que los obstáculos se pueden vencer, que la vocación y la pasión pueden contrarrestar los estereotipos y las cortapisas establecidas. Se perciben, en este sentido, como ejemplos de superación, tanto para el alumnado como para sus familiares, de modo que ayudan a superar estereotipos. Es importante el matiz que aportan cuando dicen que los pocos hombres que trabajan en esta etapa educativa son «especiales», es decir, han vivido un proceso y han tomado unas decisiones difíciles, que les hacen estar preparados para afrontar ciertas situaciones peculiares.

No considero tampoco que por ser hombre o mujer se trabaje mejor o peor, ya que eso depende de cada persona y no del sexo, pero sí es verdad que un maestro hombre, sabiendo todos los comentarios que puede recibir, está trabajando por verdadera vocación. (Z)

Consideran pues que su desempeño profesional es una gran oportunidad para superar los estereotipos de género presentes tanto en las familias como en la propia escuela.

En parte se van rompiendo algunos estereotipos, pero aún ciertas familias transmiten a sus hijos algunos roles como el color rosa o azul para niña o niño, el jugar con muñecas es de *niñas*, animar a los niños a jugar al fútbol, etc. Así mismo, encontramos puntualmente a familias donde los hombres señalan que la crianza de los hijos es labor de las mujeres. (T)

4.2. Estereotipos sobre actuaciones de maestras y maestros en las aulas de educación infantil

Las respuestas aportadas a las preguntas formuladas —a tenor de los hallazgos de la literatura específica— muestran sus planteamientos en torno a ciertas formas de actuar en las aulas.

4.2.1. El uso del babi

Hay diversidad de opiniones con respecto a si es una prenda de uso exclusivo de las maestras o es adecuada para ambos géneros.

Yo no diría que es una prenda femenina, es una prenda profesional, pero es más usado por las maestras que por los maestros. (A)

Algunos niegan tajantemente que sea una prenda femenina y justifican que muchos maestros la usan. En algún caso se muestran incluso *incómodos* con la frase, por considerarla un estereotipo ya superado.

Es una prenda de vestir que puedes considerar útil o no para el desempeño de la labor docente, pero no es exclusiva del género femenino. Yo tengo tres. (E)

Es un comentario muy antiguo, ahora ya se dispone de babis muy originales para los maestros. (Q)

Los que usan babi o ven la posibilidad de usarlo hacen referencia con frecuencia a que existen modelos no feminizados de batas y que, como ocurre en otras profesiones, eso podría dar lugar a un uso más igualitario.

Hay colectivos que hacen uso de prendas similares, como son las batas, para aquellos hombres que tengan mucho miedo de dañar su masculinidad. (R)

Al hablar de babi, bata o peto ya se insinúan diferencias en la concepción de la prenda.

Es cierto, es una prenda que las maestras que me he encontrado suelen usar, además de varios modelos y colores, yo no le veo utilidad y no la utilizo, si encontrara algún modelo para hombre o unisex que me gustara lo utilizaría en alguna actividad plástica y poco más. (G)

La mayoría pone en primer plano el tema de la utilidad y la comodidad. Quienes lo usan lo ven como una prenda útil, una protección de su ropa. En ese sentido, hay quienes no lo usan porque no les gusta, no lo ven útil ni cómodo para estar toda la jornada, pero no por cuestiones de género. Algunos comentan que hay maestras que tampoco los usan por esos mismos motivos.

Yo no lo usaría pero porque no me gusta, no porque considere que sea de mujer, pero sí es cierto que es una prenda que se le asimila a las mujeres, pero que si me gustara, me lo pondría sin problemas. (Z)

Uno de los maestros hace una referencia expresa a la necesidad de que todo el equipo docente del ciclo haga lo mismo, para no enviar al alumnado mensajes sutiles sobre su uso.

Aunque mis compañeras actualmente no llevan puesto babi, esto sí ha sido objeto de reflexión compartida en el equipo. En un momento dado se planteó llevarlo y yo comentaba que no estaba muy de acuerdo. Conversamos que debíamos llegar a un acuerdo conjunto porque no se podía enviar a las niñas y niños el mensaje sutil (o no tan sutil) de que ellas se visten para no mancharse y yo no. (C)

4.2.2. La decoración de las aulas

La mayoría de los maestros encuestados no consideran que las maestras sean más proclives a decorar mucho las aulas, algo identificado en la literatura. Sin embargo, sí se hacen ciertos comentarios que llevan a pensar que hay maestros que lo perciben así. La crítica va dirigida a maestros y maestras que decoran de manera excesiva, antiestética, infantilizadora y sin criterios pedagógicos.

Quizás haya situaciones en las que sí. He entrado en aulas de algunas maestras que había tantas cosas colgadas en la pared que no entendía cómo los niños y niñas se podían concentrar. Yo me considero más simplista y práctico. (J)

No creo que tenga que ver con ser mujer u hombre. Ambos pueden tener un gusto horrible. El problema quizás sea que la mujer, por su herencia cultural, tiende más a exteriorizarlo. (L)

La *infantilización* de esta etapa, que se traduce en ocasiones en una excesiva decoración, hay quien la vincula al *imaginario colectivo* de lo que supone la educación infantil, sin vincularlo de forma expresa con el género.

Creo que esto es algo presente en el imaginario colectivo de lo que supone la educación infantil y no tanto relacionado con el género. Evidentemente hay gente que puede vincularlo a ese razonamiento por la cantidad de maestras que existen en la etapa. (C)

En general, se defiende una decoración con sentido pedagógico (D, S, G, Z, R, L, Q, E, T) y no solo relacionada con cuestiones estéticas. El propósito es mostrar el trabajo del alumnado a lo largo del curso, que sea un medio útil para dar información, favorecer el aprendizaje y proporcionarles un entorno de seguridad que, además, les guste.

La decoración considero que debe estar a gusto del alumnado y no del maestro o maestra y que deben ser ellos los que decoren la clase para que se encuentren en un ambiente cómodo y que les proporcione seguridad. (Z)

Algunos manifiestan que sus aulas terminan llenas de producciones, mientras otros no quieren aulas recargadas de decoración o elementos distractores.

El decorar por decorar lo veo innecesario. Soy de los que empiezan con el aula vacía y a final de curso no cabe ni un alfiler. Pero porque son decoración y creaciones que hemos ido creando el grupo-clase a lo largo del curso. (D)

4.2.3. El ejercicio de la autoridad en clase

En algunos estudios que analizan la práctica educativa de los escasos maestros que trabajan en esta etapa se plantea que las maestras suelen ser más permisivas con el alumnado que los maestros. En términos generales se dice que ellas son más «blandas» y

ellos más «duros». Preguntados al respecto encontramos un desacuerdo casi unánime con esta afirmación no considerando que las maestras de educación infantil sean más blandas que los maestros y volviendo a incidir en que no depende del género sino de la persona. En varios casos refieren conocer a maestras con mucha autoridad (Z, D). Un maestro se percibe él mismo como quien desempeña el rol del *poli bueno* (G). También hay quien señala que a estas edades niños y niñas tienen muy asociada la autoridad a la figura materna.

No creo que en esta etapa educativa una maestra o un maestro sea más duro o más blando. De hecho, por lo que dicen mis niños casi siempre: en casa mamá es la que riñe y la que manda. Por lo que ellos ven a las mujeres como una gran autoridad. (D)

Solo un maestro explicita que este estereotipo aún está presente en las aulas.

Me he encontrado con situaciones en las que he sido requerido por alguna compañera para mediar en algunas situaciones en la que algún niño o niña se ha descontrolado. Aunque parezca un estereotipo, creo que los niños y niñas respetan o ven como más autoritaria la figura de un maestro. Quizás por la voz más grave o por el físico. (J)

Hay varias intervenciones que pretenden desmontar el estereotipo relacionado con la falsa dicotomía entre afecto y autoridad. Refieren que un profesional educativo sabe que niños y niñas necesitan ambos componentes y que la autoridad no está reñida con el afecto, así como demandan que no se confunda afecto con debilidad. Algunos insisten en la importancia de ser afectivos y cariñosos en esta etapa, y de saber cuándo y de qué manera ejercer autoridad.

Es ilógico, cada profesional sabe muy bien cuándo ser más disciplinado y cuándo un poco más permisivo. (Q)

Todos los maestros y maestras de cualquier tipo de educación deben de ser asertivos y tolerantes y en la Educación Infantil aún más cariñosos con los niños. (I)

Se podría decir que reivindican de nuevo la profesionalidad de esta etapa, reconociendo la importancia del afecto y del cariño y rechazando la idea de entender la educación infantil de una manera *blanda* o *ñonía*, aunque uno de ellos parece asumirlo en cierta medida.

El hecho de percibir que las maestras son *blandas* es porque se cree que los hombres son los encargados de *imponer la disciplina*. Ese creo que es precisamente uno de los argumentos de por qué no encontramos tantos hombres en Educación Infantil: porque es una etapa *blanda*. (C)

4.2.4. El reparto de tareas a nivel de aula y de centro

A este respecto las opiniones están bastante divididas y se identifican cuatro grupos distintos. Por una parte, están quienes piensan que el reparto de tareas se hace de manera igualitaria (A, Z, V, E).

A nivel personal siempre nos hemos repartido el trabajo, o al menos casi siempre, de forma homogénea y sin asumir una u otra actividad por asociación al rol. Cuando hay que limpiar, limpiamos todos, o si hay que cambiar o mover muebles o subir a una escalera para colgar cosas. Al final sale de cada uno el hacer una u otra actividad, sin importar el sexo de cada uno. (A)

De otra parte, hay quienes piensan que la intención es hacerlo de manera igualitaria, aunque al final el reparto sea desigual en función del género, por lo que insisten en que es necesario apostar por un reparto de tareas cada vez más equitativo (R, T, C).

No he tenido esa experiencia (al menos, conscientemente) en mi entorno de trabajo. Sí creo que pueda ocurrir en ocasiones, porque nuestros propios prejuicios nos lleven a distribuir las tareas de esa manera. (C)

Otros afirman más o menos taxativamente haberse encontrado con situaciones de reparto desigual (J, G, I), vinculadas fundamentalmente a tareas que exigen más fuerza física (traslado de muebles, etc.) o uso de herramientas, o bien relacionadas con las nuevas tecnologías, situaciones en las que se les demanda a ellos con más frecuencia.

Concuerdo que para las tareas más físicas y/o tecnológicas se suele tirar más de hombres que de mujeres. (I)

Tanto a mí como al jefe de estudios nos asignaron en un proyecto que hicimos las tareas más físicas o relacionadas con bricolaje. (J)

Finalmente, hay quienes no entienden que el reparto tenga que ser igual, pero no por cuestiones de género, sino por razones relacionadas con las circunstancias específicas o con preferencias o destrezas (S, Q).

Depende del centro, del ritmo de trabajo, la cuestión es encontrar sinergia entre los compañeros y que cada uno haga lo que mejor se le dé. (S)

4.3. Las labores de cuidado y las muestras de afecto

Los testimonios de estos maestros muestran cierta diversidad de opiniones acerca de los posibles estereotipos de género en torno a las labores de cuidado en los primeros años de la infancia, así como las reticencias que aún mantienen ciertos sectores de la sociedad (D, S, J, Q, R, I, L, V, T, C, A). En la mayoría de las ocasiones manifiestan que las

reticencias provienen de las familias, que entienden que es una etapa centrada en los cuidados y que las mujeres son las idóneas para realizarlos.

A día de hoy, me sigo encontrando familias que ponen cara rara cuando les dicen que el profesor de infantil de su hijo o hija es un hombre porque piensan que no vamos a ser sensibles, empáticos, dulces, con una inteligencia emocional, con paciencia..., cualidades que consideran que debe tener una persona que trabaja en educación infantil y que, principalmente, tienen las mujeres y no los hombres. (D)

En algunos casos también observan determinados prejuicios en sus propias compañeras, a través de comentarios sutiles o de comportamientos impulsivos de ayuda.

En relación al tema abusos, por parte de las familias no he tenido esa sensación de momento, siempre confianza y respeto, pero sí he tenido algunas compañeras que me han querido liberar de esas tareas de higiene, siempre con buenas palabras, «tú no estás obligado a hacer esto», «cuidado con tocarlos al limpiar que es peligroso» [...], cuando he estado de apoyo las compañeras suelen ir rápido a ocupar esa función, yo siempre les digo que no tengo problema, pero aún existen esos comportamientos algo impulsivos, cuando ya ven que realmente no hay problema, se suele repartir esta tarea según convenga. (G)

En cuanto a cómo afrontan las labores de cuidado que implican contacto físico con niños y niñas, se aprecia diversidad de posturas, asociadas probablemente a las distintas experiencias que han tenido. Casi ninguno ha tenido problemas en ese sentido y han actuado con total normalidad, al igual que sus compañeras, en las tareas vinculadas a la higiene (D, G, S, I, Q, R, T, P, V, A, E, C).

Este tipo de tareas me las planteo y las hago con total naturalidad. Voy con mis niños al baño y les ayudo en lo que haga falta, sobre todo cuando son de 3 años y no tienen autonomía para abrochar o desabrochar botones, por ejemplo. Igual que estoy con ellos en la asamblea, en el desayuno y en el recreo, trabajando letras y matemáticas o cualquier área del currículum, también estoy con ellos en el momento del aseo y la higiene personal, pues es un momento más de la jornada de aprendizaje de ellos. (D)

Solo en dos casos se hace referencia expresa a evitar situaciones que impliquen contacto físico para prevenir malentendidos, dejando las situaciones de aseo en manos de las madres o de colegas. Uno de los maestros comparte su indignación por haber recibido insinuaciones que cuestionaban su comportamiento.

Yo evito el contacto físico y, sobre todo, me prohíbo a mí mismo todo lo que sea entrar al baño o ayudar a mis alumnos/as en tareas de desvestirse o similares. Normalmente pido ayuda a alguna compañera. [...] Nadie me ha dicho que no entre yo a ayudar, pero siempre es mejor prevenir ese tipo de situaciones. (J)

Un tema delicado, sin ir más lejos me ha tocado en primera persona. Tras insinuar que había habido unas cosquillas [...] tuve que ponerme serio y pedir una rectificación y, en el caso de que volviera a oír algo así, lo denunciaría. Tuve el apoyo de mis compañeras y de mis jefes. (S)

Enuncian que en ocasiones no ayudan al alumnado, a no ser estrictamente necesario, con el propósito de favorecer su autonomía en el ámbito de la higiene personal. En este sentido, son varios maestros los que subrayan el potencial educativo de las situaciones de higiene, como una competencia que deben acompañar y modelar. Hay quien va más allá reclamando que el carácter educativo de estas situaciones sea también objeto de reflexión pedagógica.

Independientemente de las creencias, la etapa de Educación Infantil está regulada por una normativa que actúa como marco de significado para las actuaciones que se toman en esta etapa y, según ella, estas intervenciones deben ir encaminadas a alcanzar unos comportamientos, los cuales van encaminados al desarrollo global del niño/a. Las tareas de cuidado vinculadas a la higiene son atendidas por medio de diseños de tiempos y espacios seguros donde poder adquirir experiencias en este sentido de forma autónoma, por sí solos. No obstante, como en el resto de tareas, intervengo en función de las necesidades de los niños/as, cuando es necesario: entro en el baño, ayudo en el cambio de ropa, ofrezco modelos... (E)

En general, consideran que la desconfianza que a veces se muestra hacia ellos se va disipando cuando las familias comprueban que todo va bien. Aprecian una evolución en cómo se relacionan con ellos desde el principio hasta el final del curso. Cuando las familias los conocen se genera confianza y se relajan. También ellos han de experimentar esa evolución.

Durante las prácticas, y en otros trabajos que he realizado con la infancia, evitaba tener mucho contacto con ella por temor a lo que pudieran decir las familias. Pero a día de hoy pienso que esta situación no debe ser razón, porque quien se ve afectado y sale perdiendo es el alumnado. (R)

Otra dimensión de interés explorada son las muestras de afecto y el contacto físico (ya mencionado en algún fragmento anterior). Observan cierta evolución social en este sentido, pues se entiende cada vez más la necesidad de que los niños y las niñas tengan contacto físico con sus maestros. Otros subrayan la importancia de que esos contactos, por mínimos que sean, sean consentidos, siendo parte de sus procesos de desarrollo emocional. No se defiende la evitación del contacto por temor a críticas y quejas, pero sí que siempre se haga desde el respeto a la variedad de historias afectivas y de apego de niñas y niños.

El afecto es un ingrediente fundamental en las aulas de educación infantil y este, según las necesidades, se expresa y se vive de diferentes maneras: en nuestra posición corporal, nuestra voz, nuestro contacto físico con las niñas y los niños, nuestra expresión en el rostro... Este ingrediente es el que hace sentir seguras y seguros a las niñas y niños para poder aprender y cuestionarse. Dada esta justificación, para mí no tendría sentido mostrarme en una posición distante con el único razonamiento del *miedo*. (C)

Por último, el tema más espinoso, con respecto al cual hay más prejuicios, es el de los abusos sexuales. Asumen que hay quienes los perciben como potenciales perpetradores de abusos, influidos por los medios de comunicación, aunque confían en que esos temores vayan desapareciendo. Consideran que tienen un papel importante que desempeñar en esta lucha.

Pienso que todavía hay gente que piensa que los maestros pueden cometer abusos y, si eres homosexual (como es mi caso), más. (R)

Aún tiene reticencia, pero considero que cada vez hay menos personas que piensan esto de los abusos sexuales. La sociedad está cambiando, pero debemos dar el paso al frente nosotros y ser más activos en esta problemática. (V)

Entiendo que haya muchísimas personas que partan con un cierto recelo ante mi papel con las niñas y los niños debido a las noticias de las cuales hemos sido espectadoras y espectadores. Es complejo que una sociedad *se abra*, como indica el enunciado, cuando los abusos siguen ocurriendo. Por ello, creo que los docentes debemos hacer un ejercicio de explicitación de nuestros principios y nuestras prácticas educativas, porque la accesibilidad en la información y el intento de transparencia puede ayudar a derribar prejuicios. (C)

5. Discusión y conclusiones

Los datos estadísticos presentados en la primera parte del artículo evidencian que la feminización de la profesión docente sigue siendo incuestionable. Incluso se puede vislumbrar que va en aumento. Un hecho relevante a considerar es que, según los datos que aporta el Ministerio de Universidades (2024), el número de plazas ofertadas en el curso 2023/24 para el grado en Educación Primaria en las universidades españolas casi se equipara entre las que son de titularidad pública (50.3 %) y las privadas o adscritas a las públicas (49.7 %). Teniendo en cuenta que muchas de estas universidades privadas pertenecen a entidades religiosas, cabría plantearse qué efectos puede tener esta circunstancia, tanto en el enfoque de la formación inicial, como en la incorporación o no de más hombres a la profesión.

La disminución del número de estudiantes varones en el grado en Educación Primaria nos pone en alerta, pues es un reflejo más del estancamiento que se está produciendo en el sector. Otro hallazgo de interés es que hay alumnos del grado en Educación Infantil que lo abandonan una vez iniciado. Habría que explorar si comparten los motivos que conducen a la deserción de los estudios de educación superior en general (Miño de Gauto, 2021) o si existen otros específicos vinculados a la feminización de la profesión.

Quienes han participado en este estudio exploratorio han titulado como maestros de educación infantil, por lo que son conscientes de que el camino a recorrer no está exento de dificultades de diversa índole. Se han enfrentado a prejuicios y obstáculos durante la formación inicial (García-Gómez y Muñoz-Tinoco, 2023; González Alba et al., 2021), y su quehacer profesional en la actualidad no está libre de ciertas dificultades, incomprendiciones y recelos, lo cual está en sintonía con los hallazgos de investigaciones previas (Botero Naranjo, 2018; Brailovsky, 2020; García-Gómez, 2023; Ovando Cura y Falabella, 2021).

Los participantes en este estudio son hombres *atípicos* por su elección profesional. Chicos que han compartido mucho tiempo de estudio y trabajo con mujeres, que se muestran cómodos en ese ambiente y que han conseguido ir superando ciertos estereotipos. A pesar de tener estos puntos en común, son un colectivo heterogéneo, lo cual también ha sido ya reseñado por Maria Kolesnikova e Irina Kudenko (2023). No todos comparten el mismo nivel de análisis, es evidente que es diverso el alcance de las reflexiones que han compartido. Algunos de ellos se muestran mucho más conscientes de lo difícil que es modificar estereotipos y conductas tipificadas. Son maestros que matizan más las respuestas, más críticos con la sociedad y con ellos mismos. A veces se sorprenden con actitudes y comportamientos prototípicos de una masculinidad patriarcal, por ello, asumen que han de seguir esforzándose para ejercer el rol profesional que defienden a nivel conceptual.

En la literatura especializada está presente igualmente el debate sobre los modelos de masculinidad que se visibilizan, comparten y construyen en la escuela infantil (Heikkiläa y Hellman, 2017; Martín Vidaña, 2023). Algunos se posicionan en una perspectiva de género, han reflexionado sobre los estereotipos, la coeducación, el patriarcado y las masculinidades. Aspiran a ser referentes masculinos alternativos para el alumnado procurando desempeñar una práctica docente acorde con un enfoque feminista. Para que su labor en las aulas de educación infantil sea realmente transformadora, sería deseable contar con espacios de reflexión y análisis conjunto en los que puedan dialogar en torno a diferentes sensibilidades, perspectivas de género y modelos de masculinidad.

Los maestros encuestados se hacen eco, aunque no de manera unánime, de los estereotipos recogidos por la literatura en torno al uso del babi, la decoración del aula, la autoridad y el reparto de tareas. Por su especial interés, dada la relevancia que ellos mismos le han otorgado, hacemos una breve referencia final a los estereotipos relacionados con las muestras de afecto y cuidados físicos.

La mayoría no renuncia a las expresiones de afecto ni al contacto físico con su alumnado. Son conscientes —y a veces lo ven como un mal menor— de que las labores de cuidado aún generan reticencias, miedos y desconfianzas, tanto con relación a sus actitudes y capacidades *innatas* como a sus comportamientos (posibilidades de abuso), especialmente por parte de las familias (Cruz, Hugo y Ruiz-Ruiz, 2021; Hedlin y Åberg, 2019). Sin embargo, son optimistas en general, aprecian cierta evolución y relatan experiencias positivas al respecto, ya que, a pesar de los recelos iniciales, tanto las familias como las colegas acaban confiando en ellos. A pesar de las dificultades que afrontan, no cuestionan que ese es su lugar, que desean seguir siendo maestros de educación infantil.

Por último, no queremos dejar de comentar una demanda que late en las palabras de muchos de los participantes: la enseñanza en las etapas iniciales del sistema educativo debe dejar de ser concebida como un servicio asistencial a cargo de *madres sustitutas*, para convertirse en una profesión como tal. Precisa reconocimiento y prestigio social, debe alejarse al máximo de las premisas de los sectores más tradicionales y conservadores que la han venido desprestigiando con el dudoso calificativo de ser *femenina*.

6. Limitaciones y prospectiva

El reducido número de participantes se puede plantear como una limitación de este estudio, pero la mayoría de los trabajos que se centran en los maestros de educación infantil adolecen del mismo problema, por ser consustancial a la idiosincrasia del colectivo. De todas formas, nuestra pretensión es seguir recabando testimonios de maestros varones en activo. Aquí sí identificamos con mayor claridad una limitación, por cuanto los participantes cuentan con condiciones laborales muy dispares: muchos años de ejercicio docente frente al desempleo en otros casos. También hay variedad de edades, lo cual redunda inevitablemente en variedad de experiencias profesionales. Contar con testimonios de docentes varones de otras provincias también es un reto para próximos trabajos.

Otra limitación relevante deviene del instrumento de recogida de información. A ser posible, nos decantaríamos en el futuro por entrevistas realizadas en persona. Sería de interés profundizar en las temáticas que han resultado más relevantes y significativas.

Igualmente sería deseable explorar nuevas dimensiones del trabajo docente no contempladas en este estudio como, por ejemplo: el liderazgo, la coordinación, los cargos directivos, las tutorías, etc.

Otra línea de trabajo sería contrastar estos resultados y las conclusiones explicitadas con los maestros que han participado en este estudio, para dialogar sobre los pronunciamientos de sus colegas. Incluso se podrían organizar grupos focales o de discusión para que ellos conversaran. Interesante así mismo contar con estudiantes que cursan el grado universitario en Educación Infantil.

Para ir más allá sería crucial conocer los planteamientos de las maestras mujeres, de las compañeras de esos profesionales. También se podría invitar a participar a maestros del primer ciclo de la Educación Primaria, etapa en la que cada vez hay menos hombres docentes. Hablar con niñas y niños de esta etapa sobre sus maestros y sus maestras es un propósito muy estimulante que nos gustaría acometer a medio plazo.

7. Referencias

- Alaminos, Antonio (2006). El muestreo en la investigación social en Alaminos, Antonio y Castejón, Juan Luis, *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión* (pp. 41-68). Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/20331>
- Botero Naranjo, Daniela (2018). *Incidencia del género en la experiencia social. Trayectorias profesionales de hombres docentes de preescolar en la ciudad de Cali* [Trabajo de grado, Universidad de El Valle]. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/13581>
- Brailovsky, Daniel Martín (2020). Los muy señoritos: maestros varones en el nivel inicial. *Zero-a-Seis*, 22(42), 367-381. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p367>
- Cruz, Astrid; Hugo, Adaliz y Ruiz-Ruiz, Marcos Fernando (2021). Percepciones de papá y mamá sobre maestros varones en la educación inicial peruana. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-19. [http://doi.org/10.15359/ree.25-3.33](https://doi.org/10.15359/ree.25-3.33)
- Dantas, Gisele y Antloga, Carla (2023). Mujeres, trabajo docente y feminización. *GIGAPP Estudios Working Papers*, 10(255), 136-150. https://gigapp.org/ewp/index.php/GIGAP_P-EWP/article/view/309/315

- Díaz Montecino, Valentín; Philominraj, Andrew y Arellano Saavedra, Rodrigo (2024). Factors of Entry and Retention of Men into the Early Childhood Education Profession: A Systematic Review. *International Journal of Religion*, 5(10), 3093-3103. <https://doi.org/10.61707/1kvb8998>
- Encinas-Martín, Marta (2023). Gender differences in career expectations and feminisation of the teaching profession en OECD, *Joining Forces for Gender Equality: What is Holding us Back?* (pp. 107-115). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/67d48024-en>
- Figueroa, Juan Guillermo y Hernández, Tania (2019). Hombres en profesiones de cuidado tradicionalmente feminizadas. *Papeles de Población*, 25(100), 121-151. <https://doi.org/10.22185/24487147.2019.100.15>
- Flick, Uwe (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García-Gómez, Soledad (2023). Vivencias profesionales de docentes varones de educación inicial en América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 49(3), 207-222. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000400207>
- García-Gómez, Soledad y Muñoz-Tinoco, Victoria (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>
- Gibbs, Graham (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- González Alba, Blas; Polo Márquez, Esther y Jiménez Calvo, Pedro José (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>
- Hedlin, Maria y Åberg, Magnus (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>
- Heikkilä, Mia y Hellman, Anette (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>

Kolesnikova, Elena y Kudenko, Irina (2023). Male Educators in Pre-School Education: Recognition or Anxiety? *Integration of Education*, 27(4), 646-668.
<https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.646-668>

Marconi, Adriana y Rómoli, Germán (2021). *Género y trabajo social. Reflexiones sobre la perspectiva de género en la intervención profesional*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1739>

Marín-Suelves, Diana; García Tort, Enrique y Gabarda Méndez, Vicente (2021). La elección de los grados de Maestro/a: análisis de tendencias e incidencia del género y la titulación. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 301-324.
<https://doi.org/10.6018/educatio.408581>

Martín Vidaña, David (2023). La Ausencia de Varones en Educación Infantil: Una Cuestión de Masculinidades. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 12(3), 302-321.
<http://dx.doi.org/10.17583/generos.12214>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Gobierno de España (2024). *Las cifras de la educación en España. Curso 2021/22*. <https://www.educionfpydeportes.gob.es/servicios-alcuidadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana/2021-2022.html> [Fecha de última consulta: 09/06/2024].

Ministerio de Universidades. Gobierno de España (2024). *Oferta de educación primaria*. <https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/06/Oferta-de-Educacion-Primaria.01.pdf> [18/06/2024].

Miño de Gauto, M. E. (2021). Factores condicionantes de la deserción universitaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 1-13.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.691 p.5316

OECD (8 de septiembre de 2020). “Who are the teachers?” en *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/27f5f9c5-en> [Fecha de última consulta: 24/07/2024].

OECD (12 de septiembre de 2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en> [Fecha de última consulta: 24/07/2024].

Ovando Cura, Viviana y Falabella, Alejandra (2021). Hombres de cotona verde: Trayectorias formativas y profesionales de educadores de educación inicial. *Revista de estudios y experiencias educativas*, 20(44), 149-163. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.009>

Pallarès Piquer, Marc (2019). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 1-4. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2019.34.001>

Peinado-Rodríguez, Matilde (2022). Una educación infantil sin maestros: igualdad versus desequilibrio. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 153-170. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12366>

San Román, Sonsoles (1998). *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización en la enseñanza*. Ariel.

Sanfélix Albelda, Joan y López Amores, Antonio (2019). Sobre la necesidad de estudiar la masculinidad(es) en tiempos de incertidumbre. *Asparkia: Investigació feminista*, (35), 13-21. <http://dx.doi.org/10.6035/Asparkia.2019.35.1>

Verástegui Martínez, Macarena (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto? *Índice: Revista de Estadística y Sociedad*, (73), 28-31. <http://www.revistaindice.com/numero73/p28.pdf>

Warin, Jo; Wilkinson, Joann y Greaves, Helen M. (2021). How many men work in the English early years sector? Why is the low figure so ‘stubbornly’ resistant to change? *Children & Society*, 35(6), 870-884. <https://doi.org/10.1111/chso.12463>