

I N V E S T I G A C I O N E S

Sin maestros de Educación Infantil, una ausencia que permanece

Non Preschool Male Teachers, an absence that still remains

Soledad García-Gómez* y Victoria Muñoz-Tinoco**

Recibido: 5 de septiembre de 2022 Aceptado: 12 de diciembre de 2022 Publicado: 31 de enero de 2023

To cite this article: 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>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15324>

RESUMEN

La ausencia de maestros en la etapa de Educación Infantil sigue siendo una realidad en la mayoría de los colegios. Y es que la consabida feminización de la profesión docente es persistente y no se ve amenazada por medidas institucionales, ni propuestas académicas que promuevan la incorporación de hombres al magisterio. En este artículo se presentan datos cualitativos obtenidos a partir de entrevistas estructuradas a trece maestros. Se les preguntó por su decisión de cursar el Grado en Educación Infantil y por sus primeras vivencias en la universidad (todos ellos estudiantes de la Universidad de Sevilla, España). El análisis de contenido realizado muestra una elección decidida, con referencias frecuentes a su afinidad con la infancia y sus deseos de mejorar la educación. Se sintieron arropados por sus familiares y, en ocasiones, cuestionados por sus amistades. La incorporación a la universidad fue gratificante, en pocos días superaron la incomodidad de ser prácticamente los únicos chicos del grupo clase. De todas formas, ni la toma de decisiones ni los inicios estuvieron exentos de prejuicios e incertidumbres. Este trabajo propone pautas de actuación para la formación inicial con la pretensión de identificar y abordar las necesidades de este colectivo de estudiantes. Se subraya la urgencia de avanzar en esta línea de investigación, a fin de conocer con más amplitud y profundidad la situación, que derive en propuestas de acción.

Palabras clave: educación infantil; género; formación inicial; coeducación

ABSTRACT

The absence of teachers at the early childhood education stage still remains in so many schools. The well-known feminization process of the teaching profession is persistent and is not threatened by institutional measures or academic proposals that will promote male teachers teaching young children. This paper shows qualitative data obtained from structured interviews to thirteen male teachers. They were asked about their decision to enroll in university to achieve the Preschool Teacher Degree and about their early experiences at the Education Faculty (all of them had been students at the University of Seville, Spain). The content analysis carried out shows a determined choice, with frequent references to their affinity with children and their desire to improve education. They felt cuddled by their relatives and, at times, questioned by their friends. Joining the university was grateful, in a few days they overcame the discomfort of being practically the only males in the class group. However, neither the decision-making nor the beginnings were free from prejudice and uncertainty. This paper proposes guidelines for pre-service teaching education in order to understand and address the needs of these male students. It also stresses the urgency of moving forward in this research area to gain a broader and deeper understanding of the situation and to go foster doing properly.

Keywords: preschool education; gender; pre-service education; coeducation



*Soledad García-Gómez [0000-0002-1563-8678](https://orcid.org/0000-0002-1563-8678)
Universidad de Sevilla (España)
solgar@us.es

**Victoria Muñoz-Tinoco [0000-0002-9785-244X](https://orcid.org/0000-0002-9785-244X)
Universidad de Sevilla (España)
tinoco@us.es

1. INTRODUCCIÓN

En la introducción del número monográfico “El largo camino hacia la coeducación”, editado en 2019 por la revista *Tendencias Pedagógicas*, Marc Pallarés afirmaba que la coeducación es entendida como un sistema que apuesta por una educación sin sesgos sexistas, “que tiene constancia de todos y cada uno de los procesos que subyacen en la construcción de las identidades femeninas y masculinas, que observa y denuncia las discriminaciones, que procura acabar con las limitaciones que reflejan los estereotipos de género” (Pallarés, 2019, 2). Según Ballarín (2017), a pesar de los logros que jalonan el camino ya recorrido, no se puede afirmar que en la actualidad las prácticas escolares sean siempre coeducativas. La defensa de la igualdad y la no discriminación de las personas por razón de género, sigue siendo un reto por ser un proceso inacabado (Ugalde et al., 2019). Casi tres décadas atrás, Gloria Bonder se preguntaba: “¿Es la igualdad de oportunidades de género una problemática y una reivindicación exclusiva de las mujeres o también de los varones? (...) ¿Plantea también para ellos objetivos y estrategias que contribuyan al desarrollo de aptitudes e intereses “femeninos”? (Bonder, 1994, 34).

La insuficiente e inadecuada formación inicial de maestras y maestros es considerada aún hoy como uno de los principales escollos a superar para promover una auténtica coeducación, a pesar de que desde hace décadas se viene llamando la atención sobre este déficit (Flecha, 1997; Fuentes-Guerra et al., 2007; Martínez y Egido, 2009; Resa, 2021). Ballarín (2017) subraya que es necesario “indagar en la persistencia de las carencias en la formación inicial del profesorado que se siguen denunciando como el mayor impedimento para el desarrollo de las prácticas coeducativas en los centros educativos” (p. 8). Coursar asignaturas que aborden la coeducación en la formación inicial del profesorado es considerada por algunos autores y autoras como la fórmula idónea para que maestros y maestras desarrollen el día de mañana prácticas coeducativas en las aulas (Sáenz del Castillo et al., 2019).

En el caso de la educación infantil, ante la ausencia de maestros, serán principalmente las maestras quienes tengan que incorporar esta perspectiva al aula, con el loable fin de propiciar una formación más igualitaria para las niñas y los niños. Las palabras de De Stéfano (2017) evidencian que el reto es bastante más complejo de lo que a veces se proclama, quedando aún mucho por hacer:

Introducir en las aulas contenidos transversales con perspectiva de género, y específicamente con una perspectiva crítica sobre las masculinidades que incluya la diversidad sexual, familiar y de identidad de género, puede ayudar a reducir la violencia en los ámbitos educativos pero también a hacer visibles y accesibles formas alternativas de ser y hacerse hombre, para transformar paulatinamente las normas, valores y conductas que median las relaciones entre los hombres, sus relaciones con las mujeres, los niños y niñas, y con el conjunto de la sociedad y el medio ambiente.

Como venimos anunciando, la feminización de la profesión docente sigue siendo una constante a nivel internacional (García y Hernández, 2015; Verástegui, 2019). La ausencia generalizada de maestros en esta etapa, ¿es compatible con la aspiración de nuevas generaciones más inclusivas, más igualitarias? Los datos estadísticos siguen visibilizando —sin margen de error— que la presencia de maestros varones en la escuela es muy escasa. Según datos aportados por la

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2017), el 96% del profesorado de educación infantil es femenino (82% en el caso de la educación primaria). En una publicación más reciente, la OECD (2021) muestra que este porcentaje asciende al 97% en la Unión Europea y baja ligeramente al 93% en España.

En el caso particular de la Universidad de Sevilla, los datos de matrícula en el Grado de Educación Infantil en los últimos años constatan que el porcentaje medio de hombres es el 4,3%. La Figura 1 muestra el número de alumnos varones matriculados en los cuatro cursos del Grado en Educación Infantil en un mismo año académico. La cantidad total se ha obtenido sumando, de una parte, los alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º curso y, de otra, a las alumnas.

Los datos reflejados en la Figura 1 son: 28 varones y 847 mujeres en el curso 2013/14, 31 varones y 799 mujeres en 2015/16, 35 y 726 en 2017/18, 38 y 695 en 2019/20 y, por último, 31 y 696 en el curso 2021/22. Se observa que se venía dando un ligero incremento del número de varones en los últimos años (del 3,3% al 5,4%) que, sin embargo, parece que empieza a disminuir (4,4%).

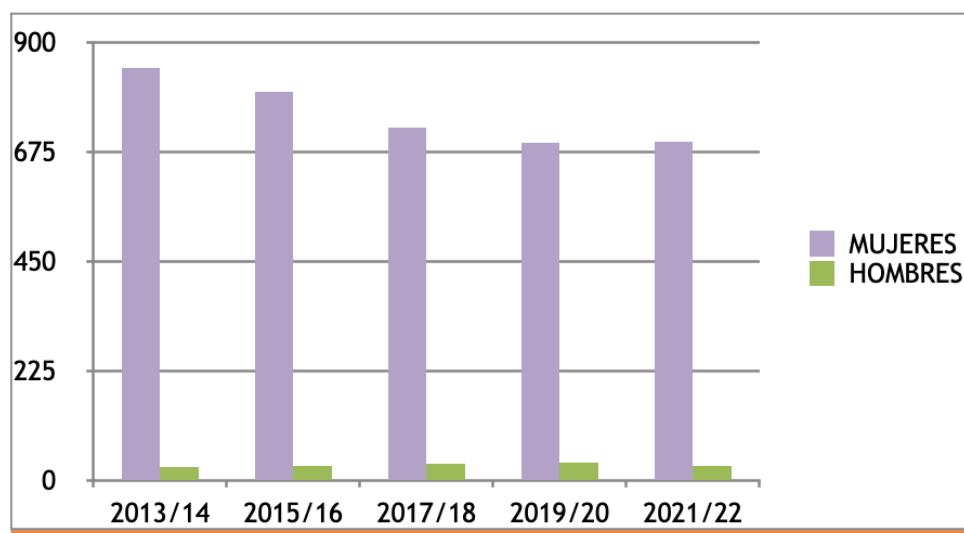


Figura 1: Número de hombres y mujeres matriculados en el Grado de Educación Infantil en la Universidad de Sevilla (2013/14 a 2021/22). **Nota.** Elaboración propia con datos facilitados por la Secretaría de la Facultad de Ciencias de la Educación.

La Figura 2 muestra los porcentajes de matrícula de varones en el primer curso del Grado desde el año académico 2013/14 a 2021/22. Observamos que no hay un incremento paulatino, más bien se aprecia el fenómeno denominado “dientes de sierra” al haber subidas y bajadas. En líneas generales, el número total de alumnos en este Grado (sumando quienes están matriculados en todos los cursos) no va en aumento. Estos datos nos permiten vislumbrar un fenómeno preocupante, por cuanto no todos los hombres que comienzan este Grado lo terminan. La variación entre el número de hombres matriculados en 1º y el total de los 4 cursos en cada año académico es llamativa. Además de que la incorporación a estos estudios no va en aumento, los datos muestran que hay alumnos que abandonan antes de finalizarlos. Lo podemos ver con más claridad con un ejemplo. En 2021/22 se matricularon en primer curso un 5,7% de hombres y un

94,3% de mujeres; sin embargo, ese mismo año, sumando todas las mujeres y todos los hombres que estaban matriculados en el Grado (cursando 1º, 2º, 3º y 4º), el porcentaje de hombres era 2,34% y el de mujeres 97,66%.

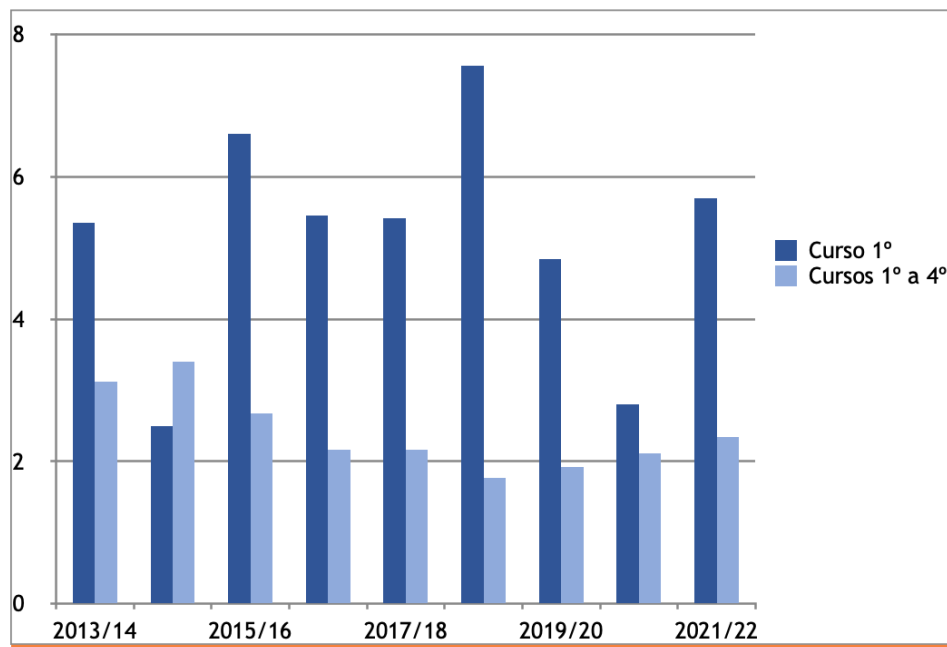


Figura 2: Porcentajes de hombres matriculados en primer curso y en los cuatro cursos en el Grado de Educación Infantil en la Universidad de Sevilla (2013/14 a 2021/22). **Nota.** Elaboración propia con datos facilitados por la Secretaría de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Hace años, Romero y Abril (2008) denunciaban que “la falta de hombres profesores en la Educación Infantil no es un tema que preocupe a las administraciones educativas y, por tanto, no hay estrategias para incrementar su presencia” (p. 50). En el ámbito académico tampoco se ha prestado especial atención a esta cuestión, aunque parece ser que la tendencia está cambiando. Una muestra de ello es que, a finales de 2020, la revista brasileña *Zero-a-Seis* editó un monográfico con el título: “Profesores hombres en Educación Infantil: dilemas, tensiones y confluencias”.

La consulta de fuentes bibliográficas nos permite afirmar que en los últimos años sí están viendo la luz en distintos países algunas publicaciones cuyos protagonistas son los maestros de educación infantil. Entre otros: Alharahsheh et al. (2019), Brailovsky (2020), Figueroa y Hernández (2019), González et al. (2021), Heikkilä y Hellman (2017), Jiménez et al. (2021), McGrath et al. (2020), Vendrell et al. (2015) y Warin (2019). Desde premisas cualitativas se viene indagando en las condiciones de acceso a la formación inicial, en los procesos de construcción de la identidad docente, al igual que en el desempeño profesional y en las relaciones con las compañeras docentes y con las familias del alumnado. El propósito principal de estos trabajos es describir situaciones reales, para visibilizar la problemática y aportar conocimientos y argumentos que permitan delinear actuaciones para revertir el panorama actual.

Junto a la literatura, nuestra experiencia como docentes en la formación inicial del profesorado y los datos de matrícula universitaria recabados en nuestro entorno, nos han llevado a poner el foco en los escasos estudiantes varones que cada año tenemos en las aulas. Nos preguntábamos cómo habrían tomado la decisión de ser maestros de educación infantil, cómo se sentirían en las clases rodeados de compañeras, qué dificultades afrontarían, qué expectativas profesionales tendrían, etc. Estos interrogantes son el germen de este estudio preliminar, cuyo principal objetivo ha sido recabar sus testimonios directos para conocerles más, identificar sus necesidades y actuar en consecuencia.

El proceso de indagación realizado ha evidenciado la necesidad de compaginar las visiones de los futuros maestros y de las maestras. Es relevante conocer las perspectivas de ambos colectivos, pues comparten una fase tan importante de su trayectoria personal y profesional como es la formación inicial universitaria.

2. METODOLOGÍA

Este estudio de carácter exploratorio suscribe el marco conceptual de la investigación cualitativa (Flick, 2004). Ha sido diseñado atendiendo a las características de su propósito general: conocer algunas experiencias personales, formativas y profesionales de maestros de Educación Infantil. Hemos puesto el énfasis en las vivencias de sujetos particulares, sin pretensión de obtener resultados generalizables. Nos aproximamos a la temática de la mano de sus protagonistas, para ampliar y profundizar en nuestra comprensión de esta realidad tan poco analizada. Confiamos en que los resultados orienten futuras investigaciones. Como enfatiza Tracy (2021), “a pesar de la inaplicabilidad de la generalización estadística, el conocimiento generado a través de métodos cualitativos aún puede transferirse y ser útil en otros entornos, poblaciones o circunstancias” (p. 189).

Dado que los informantes no abundan y su localización no es sencilla, hemos tenido que recurrir a contactos personales con antiguos alumnos. Por este mismo motivo, hemos diseñado un instrumento bastante extenso de recogida de datos a partir de la técnica de encuesta (Kvale, 2011). Lo configuran numerosas preguntas múltiples, mediante las que se demandan más explicaciones y argumentos que datos o respuestas concisas. El propósito era obtener el máximo de información posible de quienes accediesen a participar en el estudio.

2.1. Participantes

Al constituir una población tan escasa, hemos optado por un muestreo no probabilístico. Como destaca 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 trece maestros de Educación Infantil (tres de ellos finalizando la formación inicial). Todos han sido o son estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, habiendo sido contactados a través del correo electrónico institucional.

En la Tabla 1 se muestran los nombres propios ficticios, las edades y la situación profesional de los participantes en el momento de la recogida de los datos (septiembre-noviembre 2021). La horquilla de edades oscila entre los cuarenta y los veinte años. Los dos de mayor edad cursaron el Grado cumplidos los treinta años y están desempleados. De los diez maestros graduados sólo cuatro estaban trabajando como tales (uno de ellos en el primer ciclo de la etapa). También es de destacar que los graduados más recientes están desempleados.

Tabla 1. Datos de los participantes

| NOMBRE | EDAD | SITUACIÓN PROFESIONAL |
|--------------|------|-----------------------|
| Leonardo (L) | 40 | Desempleado |
| Roberto (R) | 38 | Desempleado |
| José (J) | 37 | En activo (3-6 años) |
| David (D) | 30 | En activo (3-6 años) |
| Santiago (S) | 29 | En activo (0-3 años) |
| Gonzalo (G) | 27 | En activo (3-6 años) |
| Quino (Q) | 26 | Desempleado |
| Lorenzo (Z) | 24 | Desempleado |
| Isaac (I) | 24 | Desempleado |
| Víctor (V) | 24 | Desempleado |
| Antonio (A) | 21 | Estudiante 4º curso |
| Basilio (B) | 21 | Estudiante 3º curso |
| Manuel (M) | 20 | Estudiante 3º curso |

2.2. Recogida y análisis de los datos

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 en relación a su identidad y desempeño profesional en un ámbito feminizado. El instrumento consta de treinta y seis preguntas, de las cuales la mitad son abiertas —requiriendo respuestas explicativas—, diez son preguntas con varias opciones de respuesta a elegir, mientras las ocho 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. En este artículo sólo presentamos los resultados obtenidos en relación a la toma de decisiones para el acceso a los estudios universitarios y los momentos iniciales en la Facultad (preguntas 9 a 22). Esta temática fue abordada a través de las preguntas cerradas y abiertas que se exponen a continuación.

Preguntas abiertas:

- a. ¿Recuerdas cuándo decidiste ser maestro de educación infantil? ¿Cuáles fueron los motivos? ¿Qué te llevó a esta profesión? Procura recordar y responder con detalle.
- b. ¿Fue una decisión complicada? ¿Dudaste mucho? ¿Cómo fue la respuesta a tu alrededor? ¿Te animaron? ¿Te criticaron? ¿Intentaron que cambiaras de idea? ¿Quiénes opinaron más? Describe todo lo que puedas al respecto.
- c. Cómo describirías tu llegada a la Facultad de Ciencias de la Educación? ¿Recuerdas lo que pensaste/sentiste/hiciste? Tómame unos minutos para revivir ese momento y explicita tus emociones y recuerdos.
- d. ¿Cuáles fueron o están siendo los principales problemas a lo largo de la carrera? ¿Qué es o fue lo más difícil por el hecho de ser hombre?

Temáticas de las preguntas de opción múltiple:

- a. comentarios oídos en relación al binomio educación infantil-maestros,
- b. juicios sobre su identidad sexual por estudiar este grado,
- c. número de compañeros varones conocidos a lo largo de la carrera,
- d. relaciones mantenidas con los compañeros varones en el grupo clase, y
- e. principales carencias de la formación inicial vinculadas al hecho de ser hombres.

El contenido de las preguntas numeradas del 23 al 36 —que no son objeto de análisis en este artículo— versaban sobre el ejercicio de la profesión, los prejuicios de las familias y de las maestras, la diferenciación de tareas según el género, los problemas a afrontar, las tendencias sociales, los logros y los retos.

El análisis de los datos se ha realizado de forma diferenciada según el tipo de preguntas (Gibbs, 2012). Al ser un número pequeño de participantes, las respuestas de opción múltiple han sido contabilizadas de forma manual. Las respuestas a las preguntas abiertas han sido analizadas atendiendo a su contenido, tras identificar, categorizar y codificar las pertinentes unidades de información. El sistema de categorías y códigos empleado para hacer el análisis de los datos textuales se muestra en la Tabla 2. En el apartado de resultados, los fragmentos sólo aparecen con la letra que identifica al informante, pues la propia redacción va introduciendo las temáticas planteadas.

Tabla 2: Sistema de categorías.

| MOMENTO | DENOMINACIÓN Y CÓDIGO | DESCRIPCIÓN |
|-----------------------------------|-----------------------|---|
| Antes de acceder a la universidad | Cuándo (AC) | Cuándo toma la decisión de querer ser maestro |
| | Argumentos (AA) | Razones para hacer esta elección |
| | Reacciones (AR) | Reacciones de sus familiares y amistades |
| | Dificultades (AD) | Dificultades afrontadas tras su decisión |
| Durante los estudios | Vivencias (DV) | Recuerdos de los primeros días, emociones |
| | Compañeros (DO) | Presencia y relación con otros hombres |
| | Compañeras (DA) | Relaciones con las compañeras |
| | Problemas (DP) | Problemas a lo largo de la carrera |
| | Carencias (DC) | Carencias detectadas |

3. RESULTADOS

La presentación de los resultados va a seguir el orden de las categorías explicitado en la Tabla 2. Comenzamos con el momento previo a la incorporación a la universidad.

La decisión de cursar el Grado en Educación Infantil fue tomada mayoritariamente durante los estudios de Bachillerato.

Con 18 años tras cursar 2º de Bachillerato, valorando qué estudios superiores elegir (G)

En segundo de Bachillerato tomé la decisión (S)

Decidí ser profesor de educación infantil cuando estaba cursando primero de Bachillerato (D)

Las razones que aducen para optar por estos estudios tienen puntos en común y aspectos singulares. Suelen coincidir en la satisfacción que les produce estar con niños pequeños. También es compartido que consideran que van a ser felices desempeñando la profesión y, en menor medida, hay coincidencias al aspirar a mejorar el sistema educativo —que no les satisface— trabajando desde dentro. Suelen vincular la decisión a cuestiones personales como ser paciente, haber sufrido bullying o su forma de ser.

Decidí estudiar este Grado porque desde siempre me ha encantado dedicar mi tiempo a los niños de esta edad, considero que tengo mucha paciencia (M)

Desde siempre me ha gustado cuidar bebés, jugar con mis primos, leerles cuentos... Pensé que esta carrera era la más idónea para tener un futuro trabajo que me gustase (A)

Decidí ser maestro cuando era adolescente y uno de los motivos era poder ofrecer otro tipo de educación al que yo había recibido. Sufrí bullying en el colegio y el profesorado no supo ver o miró hacia otro lado (R)

Pensé que podría ser un trabajo donde encajara bien mi forma de ser y mis inquietudes, también estaba en un momento crítico con el sistema educativo y pensé en trabajar en la base para cambiarlo (G)

Los verbos *encantar* y *gustar* están presentes en prácticamente todas las respuestas. En algunos casos vinculados a la enseñanza y en otros a los niños y las niñas.

Es interesante constatar que se trata de una decisión personal, mediada en algunos casos por la influencia de familiares o por el recuerdo de profesores relevantes en sus trayectorias escolares.

Fue entonces cuando mi madre me dijo que por qué no estudiaba algo de educación... (D)

Cuando tenía unos treinta años volví a planteármelo y fui animado tanto por mi pareja, que es maestro de infantil, como por familiares y amigos (R)

Uno de los motivos fue la maestra que tuve en 5 años, un referente para mí, y a día de hoy una amiga que aún conservo (V)

Siempre me ha gustado el hecho de ser maestro porque veía a mis profesores con un papel fundamental a la hora de formarme tanto como persona como alumno (B)

Preguntados por si fue una decisión fácil o complicada, la mayoría asegura que fue fácil y que contaron con el apoyo decidido de su entorno más cercano. De todas formas, algunos recibieron comentarios que cuestionaban la opción elegida.

Mi familia me apoyaba desde el principio, pero sí es cierto que algunos amigos y personas de mi entorno me decían que era un trabajo de mujer y que solo se pintaba y recortaba (Z)

No tuve ninguna duda y todo mi entorno cercano me apoyó. Quizás algunos amigos se sorprendieron, pero fue algo muy puntual (J)

En algunos casos la duda estuvo entre cursar el Grado en Educación Primaria o el de Infantil.

La decisión complicada fue si hacer primaria, educación física o infantil, pero como en mi entorno siempre me apoyaban diciéndome que hiciera lo que me hiciera feliz, pues me decanté por infantil (Q)

Me apoyaron, que eligiera la carrera que quisiera. Es verdad que me veían como maestro, porque siempre he estado rodeado de niños y ellos saben que me gusta (...) Algunos comentarios que escuché, aunque fueron mínimos, fueron que si eso era lo de limpiar culos y cambiar pañales. Que nunca habían visto a hombres estudiar eso, que quizás primaria era mejor (A)

Algunos amigos me dijeron que por qué me metía en esa carrera que siempre hay mujeres. Qué por qué no iba a educación primaria o a otra especialidad como música, inglés o educación física (D)

La decisión fue más complicada para algunos de ellos, a quienes personas de su entorno les sugerían otras opciones.

Bastante complicada, estaba entre otras carreras que mi entorno había etiquetado como ideal para mí, como lo era el periodismo, ciencias políticas o filosofía, pero una vez tomada la decisión todos me apoyaron (G)

La decisión fue complicada, a pesar de que mis ideas eran claras. Mi entorno inmediato, en

este caso familia y amigos, siempre me han apoyado y animado a hacer lo que me guste. No obstante, he coincidido con varias personas que me desmotivaban y me animaban a tomar otro camino, aspecto que me llegó a frustrar demasiado (V)

Los participantes reconocen haber tenido que oír frases como: “es una carrera tonta: cantar, dibujar, manualidades, limpiar mocos...” (doce de trece), “es una carrera de mujeres” (nueve de trece) y “los hombres que trabajan con niñ@s son homosexuales” (nueve de trece). Incluso cinco de ellos reconocen que se ha juzgado su orientación sexual por elegir estos estudios y otros dos no responden que sí ni que no.

Entre todas las respuestas identificamos testimonios singulares que consideramos de interés, por cuanto aportan otras situaciones y vivencias:

Se me pasaron por la cabeza los típicos clichés: “es una carrera de chicas”, “no tiene salida”, “los hombres que están son gays”, etc. Sin embargo, los aparté y no me afectaron en absoluto, porque al final yo decidí y yo estudié lo que me gusta y lo que me hace realmente feliz para poder ejercerlo en un futuro (I)

Mi profesor de clases particulares me avisó de lo difícil que es para los hombres esta profesión. Después de tanto tiempo, le doy la razón. Por ejemplo: en la administración pública había unos 5 o 6 centros para estudiar el técnico superior, pues tuve que cambiar mi solicitud porque dos centros eran sólo de chicas. Como consecuencia, tenía menos posibilidades de entrar a estudiar en comparación con mis compañeras por el simple hecho de ser hombre. Tuve que pagarme un centro privado (S)

Si pasamos al momento de iniciar el Grado, las respuestas a algunas de las preguntas cerradas aportan datos reveladores. Por ejemplo, la media de chicos conocidos a lo largo de la carrera es de cinco (siendo nueve el valor más alto y dos el más bajo). A la pregunta que indagaba acerca de la relación mantenida con los compañeros varones del grupo clase (cuando se había dado el caso), cinco afirman que prácticamente no tuvieron relación entre sí, mientras cuatro dicen haber mantenido gran complicidad con su colega varón.

Preguntados por sus primeros días de clase, la mayoría evoca imágenes agradables vinculadas a las relaciones con las compañeras. Estas suelen ir acompañadas de alguna alusión a un cierto estupor o inseguridad inicial, que pronto fue superada. Por regla general en los grupos había en torno a sesenta mujeres.

Una sensación rara porque me veía rodeado de muchas mujeres en el aula y era una situación un poco extraña e incluso incómoda porque no sabía si iba a encajar en ese entorno. Pero rápidamente me acogieron y me sentí como un alumno más dentro de clase independientemente de que fuera un chico o una chica (Z)

Estaba muy ilusionado y me sentía genial. Me encantaban la mayoría de las clases porque en ellas se reflexionaba sobre temas que me interesaban. Me chocó que sólo hubiera dos compañeros y el resto fueran mujeres, aunque no me importó en absoluto (L)

La recuerdo cargada de nervios y algo intimidado, pues en mi clase había 63 compañeras y tan solo 2 chicos y yo (Q)

La verdad es que el primer día me sentí un poco desubicado, pues era el único chico en una clase con 60 compañeras más (...) Esa sensación duró poco, pues a los dos o tres días siguientes estaba totalmente adaptado y con el total convencimiento de que era lo que realmente quería hacer en mi vida (J)

Las buenas relaciones que se establecieron desde el primer momento no opaca otros recuerdos menos agradables. Algunos de estos maestros recuerdan situaciones complicadas para conformar grupos de trabajo con las compañeras.

Como aspecto negativo, notaba miradas o acciones como, por ejemplo, se formaban grupos y no era capaz de entrar en ninguno. Se tendía a un cierto rechazo involuntariamente, todo como consecuencia de los estereotipos. Con el tiempo desapareció y formé un grupo genial (S)

La primera semana fue mala, la verdad, estaba desesperado porque al ser el único niño, siempre es más difícil encajar en algún grupo y con el paso de las semanas fui conociendo a gente y hemos formado un gran grupo (M)

Es llamativo que cuando se les pregunta por problemas que hayan podido tener a lo largo de la carrera por el mero hecho de ser hombres, la respuesta bastante homogénea es que no han existido o que no creen que se vinculen a su género.

A lo largo de la carrera no tuve ningún problema por el hecho de ser hombre (J)

No veo ningún problema por ser hombre ahora mismo en la universidad (A)

Salvo los problemas para relacionarme con mis compañeras no encuentro otros, pero lo achaco más a mi forma de ser (L)

Para finalizar, nos hacemos eco de las respuestas más repetidas a una de las preguntas de opción múltiple sobre las carencias detectadas en sus estudios universitarios. Estas fueron: “haber tenido conocimiento y contactos con más maestros de educación infantil en activo” (nueve de trece) y “haber tenido más compañeros hombres (proporción más igualitaria entre hombres y mujeres)” (siete de trece).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos evidencian la conveniencia de explorar trazos biográficos de las y los estudiantes de Magisterio. Conocer sus trayectorias personales y académicas permite atisbar rasgos de gran valor para su consideración en las propuestas formativas que les ofrecemos desde la formación inicial. Rodrigo-Moriche et al. (2022) defienden la realización de tareas académicas que vislumbren los perfiles de entrada de las futuras maestras y maestros. Para nosotras también ha sido muy interesante el explorar vivencias y experiencias de antiguos alumnos varones. Sin duda alguna nos han aportado líneas de actuación para el futuro inmediato, como explicitaremos más adelante.

Los datos de matrícula registrados evidencian que la población de acceso y continuidad en el Grado de Educación Infantil en la Universidad de Sevilla sigue estando altamente feminizada.

Además, no se atisban cambios significativos a corto plazo que puedan hacernos pensar que se aproxima un cambio de ciclo. Por ello, no podemos permanecer ajenos al hecho de que la feminización está íntimamente asociada a la segregación ocupacional que reproduce patrones de división sexual del trabajo (Calvo et al., 2008). Los testimonios de los maestros entrevistados visibilizan que hay hombres vinculados emocional y vocacionalmente con la tarea educativa y de cuidado de los niños más pequeños. La igualdad, por tanto, debe ser también una reivindicación de los varones, como Bonder (1994) planteaba, visibilizando sus motivaciones e intereses laborales en terrenos típicamente femeninos.

Sostenemos que la incorporación de los hombres a la Educación Infantil tiene un gran potencial de cara a la transformación de la sociedad y a la crianza de niños y niñas libres de estereotipos de género. Máxime cuando hay estudios recientes que siguen presentando hallazgos contundentes como los relativos a las persistentes actitudes sexistas de futuros maestros y maestras (Carretero y Nolasco, 2019). Mención particular merece la temática emergente vinculada a la configuración de la propia masculinidad por parte de los docentes varones (Heikkilä y Hellman, 2017).

Estos maestros explicitan, en general, una clara vocación y orientación a la infancia, pero también muestran los malestares, prejuicios e incertidumbres a los que han tenido que hacer frente en su etapa universitaria relacionados con su atípica elección. Hacer una elección vocacional que rompe el mandato de género suele tener repercusiones más negativas en el caso de los varones, puesto que en su caso la transgresión de los estereotipos de género está menos aceptada socialmente. No hay que olvidar que los trabajos tradicionalmente femeninos, especialmente los relacionados con el cuidado, son menos reconocidos social y económicamente y no suelen responder a las necesidades del mercado (Lorente, 2004). Sin embargo, nos ha parecido llamativo que sus declaraciones, en ocasiones, desvelan su propia asunción de estereotipos de género, quizás por ello no han percibido más problemas en su formación inicial. Como muestra, estas palabras de un maestro en formación: “Sí que es verdad, y hay que ser realistas, que hay algunas destrezas para esta carrera que a las niñas se les dan mejor que a nosotros, pero todo es aprender” (M).

Para los estudiantes varones de este Grado, incluirse en un entorno feminizado es un reto que han de afrontar siendo conscientes de los obstáculos que se les pueden presentar. En cualquier caso, hay que señalar en positivo que, en la formación inicial, después de un primer momento de adaptación mutua, se han sentido a gusto y aceptados por parte de su entorno. Estos hallazgos están en la línea de los de Figueroa y Hernández (2019), quienes identificaban dos tipos de ventajas: personales y de relación con otras personas. Los maestros valoraban su desarrollo personal y profesional, sintiendo satisfacción con las relaciones interpersonales en el entorno laboral.

Confiamos en que los resultados de este estudio exploratorio inspiren nuevos diseños de investigación, al objeto de ampliar y profundizar en el conocimiento y análisis de la incorporación de hombres a la profesión docente en la etapa de educación infantil. Como plantean Hernández-Prado y Ayala (2021), es prioritario abordar cómo se construye la identidad profesional de los maestros varones en el ámbito de la educación infantil. Hay que explorar específicamente cómo viven su etapa de formación inicial y cómo acontece su acceso y permanencia en el sistema educativo. Y ello teniendo muy en cuenta las palabras de González et al. (2019): “los discursos que feminizan la Educación Infantil como profesión docente son la consecuencia de un proceso histórico, social y educativo patriarcal que invade la esfera pública y privada” (p. 87). La demanda

realizada por Sonllewa, Martínez y Barba-Martín (2019) en relación a las mujeres, es igualmente necesaria en el caso de los hombres: “resulta de especial interés hacer que las maestras en formación sean conscientes de cómo los modelos de género aprendidos nos transfieren de forma no visible una serie de patrones de género que acaban reproduciéndose en las prácticas cotidianas del aula” (p. 58).

Para avanzar en el desmontaje de estos planteamientos (Burn y Pratt-Adams, 2015), hemos de tomar conciencia de la situación y, para ello, es crucial avanzar en el campo de la investigación educativa, al tiempo que se van cambiando formas de hacer en las instituciones formativas.

Así, para finalizar, reseñar que las reflexiones implícitas en la elaboración de este trabajo nos llevan a plantear una serie de pautas o recomendaciones a tener en cuenta desde la propia formación inicial. Entre ellas destacamos las siguientes:

- a. Ser sensibles a la presencia de varones en las aulas desarrollando actitudes inclusivas y erradicando actuaciones o mensajes estereotipados que les puedan afectar negativamente.
- b. Incorporar la dimensión biográfica en las tareas para que tengan la oportunidad de compartir sus experiencias y vivencias singulares.
- c. Abordar temas vinculados a la vocación, a la profesionalización, a la infancia, al cuidado de los demás, etc., para poder desmontar mitos y prejuicios.
- d. Adoptar actitudes proactivas -si ha lugar- para facilitar la incorporación de los chicos a los grupos de trabajo en las clases.
- e. Mediar cuando se estime oportuno en las relaciones entre los escasos chicos del grupo clase si se detecten distanciamientos.
- f. Seleccionar publicaciones escritas por maestros de infantil como documentos básicos para la realización de tareas en las distintas asignaturas.
- g. Promover la visita de maestros en ejercicio a las aulas universitarias.

REFERENCIAS

- Alaminos, A. (2006). El muestreo en la investigación social. En A. Alaminos y J.L. Castejón, *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión* (pp. 41-68). Universidad de Alicante.
- 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>
- Ballarín, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas-Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31. <http://hdl.handle.net/2183/21843>
- Bonder, G. (1994). Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 9-48. <https://doi.org/10.35362/rie601206>
- Brailovsky, D.M. (2020). Los muy señoritos: maestros varones en el nivel inicial. *Zero-a-Seis*, 22(42), 367-381. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p367>

- Burn, E., & Pratt-Adams, S. (2015). *Men Teaching Children 3-11. Dismantling gender barriers*. Bloomsbury.
- Calvo, A., García-Lastra, M., y Susinos, T. (2008). La educación de las mujeres en la España contemporánea. Tres historias de vida escolar. En M. García-Lastra, A. Calvo y T. Susinos (Eds.), *Las mujeres cambian la educación* (pp. 21-67). Narcea.
- Carretero, R., y Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educación*, 55(1), 293-310. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- De Stéfano, M. (2017). Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar. *cadernos pagu*, 50. <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201700500014>
- Figueroa, J.G., y Hernández, T. (2019). Hombres en profesiones de cuidado tradicionalmente feminizadas. *Papeles de Población*, 25(100), 121-151. <https://doi.org/10.22185/24487147.2019.100.15>
- Flecha, C. (1997). Formación del profesorado en coeducación. *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº extraordinario, 125-134. http://institucional.us.es/revistas/universitaria/extra1997/art_13.pdf
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fuentes-Guerra, M., Luque, B., y Freixas, A. (2007). Formación del profesorado y diferencia sexual. *Revista Fuentes*, 7, 52-64. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2400>
- 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. <http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2015.07.135>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- 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>
- Heikkiläa, 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>
- Hernández-Prado, M^a Á. y Ayala, A. (2021). La identidad del educador infantil desde las narrativas biográficas. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-23. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m14.iein>
- 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
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Morata.
- Lorente, B. (2004). Género, ciencia y trabajo. Las profesiones feminizadas y las prácticas de cuidado y ayuda social. *Scripta Ethnologica*, 26, 39-53. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14802602>

- Martínez, R.A., y Egado, L.T. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 17-25. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/36698>
- 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>
- Organization for Economic Co-operation and Development (2017). *Gender equality in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264281318-graph35-en>
- Organization for Economic Co-operation and Development (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Pallarès, M. (2019). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 1-4. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.001>
- Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Rodrigo-Moriche, M.P., Vasco-González, M., Gil-Pareja, D., y Pericacho-Gómez, J. (2022). Mejora de los programas de formación inicial docente a partir de la trayectoria personal, académica y profesional del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 1-14. <https://doi.org/10.6018/reifop.512851>
- Romero, A., y Abril, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 40-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015205006>
- Sáenz del Castillo, A., Goñi, E., y Camuñas, A. (2019). La coeducación a debate. Representaciones sociales en el profesorado de educación infantil. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 463-484. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9726>
- Sonlleve, M., Martínez, S., y Barba-Martín, R. (2019). Las marcas del género en las trayectorias biográficas de las maestras de Educación Infantil. Analizando nuestra historia para desmontar el patriarcado. *Cabás*, 22, 47-60. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/53741>
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 173-201. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10016>
- Ugalde, A. I., Aristizábal, P., Garay, B., y Mendiguren, H. (2019). Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 16-36. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.003>
- 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. <http://dx.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. <http://www.revistaindice.com/numero73/p28.pdf>
- 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>