

Estereotipos de género en las trayectorias de los profesionales masculinos dedicados a la Educación Infantil

Gender stereotypes in the trajectories of male professionals dedicated to Early Childhood Education

Valle Saldaña Vadillo*

Recibido: 23 de mayo de 2023 Aceptado: 20 de mayo de 2024 Publicado: 31 de julio de 2024

To cite this article: Saldaña Vadillo, V. (2024). Estereotipos de género en las trayectorias de los profesionales masculinos dedicados a la Educación Infantil. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 160-180. <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.16853>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.16853>

RESUMEN

A lo largo de la historia, la Educación Infantil ha estado a cargo de las mujeres. Esta tradición cultural ha favorecido la proliferación de estereotipos de género en relación con el cuidado de la infancia y su educación en los primeros años de vida. El hombre no ha sido bien considerado socialmente para la docencia en el nivel de Educación Infantil y este ha asumido su papel secundario en la educación de la infancia. A través de una investigación cualitativa, y mediante la implementación del método biográfico-narrativo, en el presente estudio se analizan los relatos de vida de dos varones andaluces de distinta edad y titulación (maestro de Educación Infantil y técnico en Educación Infantil) con el fin de conocer sus experiencias formativas y profesionales. El análisis de su experiencia lleva a reflexionar acerca de tres cuestiones fundamentales: el importante papel de la educación desde la infancia libre de sesgos de género; la importancia de la formación inicial para apostar por un modelo de docente comprometido con la escuela y la educación en los primeros años de vida; y la apuesta por una práctica de aula que elimine las diferencias de género.

Palabras clave: género; docentes; hombres; Educación Infantil; estereotipos

ABSTRACT

Throughout history, Early Childhood Education has been in charge of women. This cultural tradition has favored the proliferation of gender stereotypes in relation to child care and education in the first years of life. The man has not been well considered socially for teaching at the Early Childhood Education level and this has assumed the secondary role of him in the education of childhood. Through qualitative research, and through the implementation of the biographical-narrative method, in this study the life stories of two Andalusian men of different ages and qualifications (Early Childhood Education teacher and Early Childhood Education technician) are analyzed in order to learn about their training and professional experiences. The analysis of their experience leads us to reflect on three fundamental issues: the important role of education from childhood free of gender bias; the importance of initial training to support on a teacher model committed to school and education in the first years of life; and the commitment to a classroom practice that eliminates gender differences.

Keywords: gender; teachers; men; Early Childhood Education; stereotypes



*Valle Saldaña Vadillo [0000-0002-9193-3257](https://orcid.org/0000-0002-9193-3257)

Universidad de Valladolid (España)

valle.saldana.1b@gmail.com



1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la mujer ha sido la encargada del cuidado y la educación de la infancia. A pesar de los avances sociales que han ido sucediendo a lo largo de los años, estas tareas continúan vinculadas al género femenino. Lo prueban los datos que nos ofrece el Instituto Nacional de Estadística, en los que se afirma que en la Unión Europea más del 80% de las mujeres de entre 25 y 49 años (con hijos menores de edad) cuida a sus hijos diariamente, frente a un 60% de los hombres. Estos datos se reproducen si nos fijamos en el nivel educativo de Educación Infantil, donde se supera el porcentaje de 90% cuando hablamos del número de mujeres que imparten docencia en este nivel.

Esta realidad, un tanto desolador, es el resultado de un proceso social e histórico, complejo y multidimensional de feminización asentado en la construcción científica y social del cuerpo femenino que ha impuesto y justificado las relaciones de género y la división sexuada del trabajo, a la par que ha feminizado colectivos profesionales como el educativo o el sanitario (González et al., 2021, p. 77).

Las mujeres han sido las principales figuras de referencia en la etapa infantil; es por ello por lo que las características asociadas a este género se han vinculado a dicho nivel educativo. La incorporación de la mujer a la educación se remonta a los siglos XVIII y XIX, periodo en el que se conformaron unos modelos de maestra según las demandas sociales. Como explica González (2021) existían las maestras analfabetas, encargadas de la enseñanza de las tareas del hogar a las niñas, para la cual no recibían formación; las maternas dedicadas a la enseñanza, aunque su labor se orientaba a contenidos vinculados a la salud, higiene y alimentación de los niños y las niñas; y las racionales intuitivas, que demandaban una formación cualificada.

Cuando en el siglo XX la mujer consiguió ingresar en los estudios universitarios, la brecha entre las titulaciones “masculinas y femeninas” aumentó, ya que se crearon nuevas titulaciones como “matrona, institutriz y enfermera” (González, 2021, p. 77).

Por tanto, los adjetivos que se le atribuyen a cada género y la escasa valoración hacia la etapa de infantil han generado situaciones desfavorables hacia este nivel educativo: la feminización de la profesión y la eliminación de una educación basada en la equidad de género.

Como docente de Educación Infantil se siente la obligación de profundizar sobre esta realidad que nos acompaña, la de la feminización de esta etapa educativa, generando un espacio de reflexión sobre la necesaria presencia masculina en las aulas de este nivel. Con este propósito, la investigación que se presenta parte del testimonio de dos profesionales varones de Educación Infantil de diferentes edades, para analizar sus experiencias académicas y profesionales siendo hombres en un nivel educativo, como decíamos, fuertemente feminizado.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Antecedentes pedagógicos de la educación infantil

La Educación Infantil (EI) nace en el siglo XVIII con la creación de las primeras escuelas creadas por el pastor Oberlin. Años más tarde, Jean Paul Richter, formula una teoría de la educación en

la cual menciona que es necesario reconocer la función de la madre en la educación. Oberlin y Richter desarrollaron sus ideas a partir de las aportaciones esenciales de Comenio, Rousseau y Pestalozzi, autores referentes en la pedagogía de la Educación Infantil (Sanchidrián y Berrio, 2010). El primero de ellos, Comenio, da información a los padres sobre cómo cuidar a sus hijos ya que considera que las familias tienen que hacer frente a sus obligaciones.

Rousseau expresa que la madre debe ser la nodriza; siendo tierna y protectora. Asimismo, asegura que, cuando el niño supera la primera niñez, este debe pasar a manos del padre ya que considera que es el mejor instructor para contribuir en la educación “natural”: engendrar, nutrir y educar hombres sociales (Vega y Ayerbe, 2013).

Por otro lado, Pestalozzi, como exponen Sanchidrián y Berrio (2010), hace hincapié en que son el maestro y la madre los encargados de estimular la actividad, considerando que hay que educar a las madres ya que estas deben asumir que son las primeras educadoras, teniendo que ser capaces de enseñar al infante/a desde el amor, y no el temor o castigo.

Otro pedagogo que aportó numerosas ideas a la Educación Infantil fue Fröbel. Creó en 1840 los “Kindergärten”, y también defiende la idea de que la figura materna es esencial para que el bebé aprenda a distinguir los objetos del mundo exterior de sí mismo; además, considera que los jardines de infancia son lugares de formación para las niñeras, amas y hermanas mayores (Sanchidrián y Berrio, 2010).

A finales del siglo XIX surgieron ideas renovadoras en relación con la educación debido a la necesidad de ofrecer una enseñanza alejada de la tradición: actividad, libertad y autonomía del alumnado. Sobre ello se asienta un movimiento que se acuñó con el término de “Escuela Nueva” que buscaba la actividad psicomotora partiendo de los intereses del alumnado (Narvárez, 2006). Con esta, algunos pedagogos como María Montessori, John Dewey y Ovide Decroly, consideraron la idea de crear sus propias metodologías para reformar la etapa de Educación Infantil y, en consecuencia, este nivel educativo tomó un gran impulso durante el siglo XXI.

Se aprecia, por tanto, que la educación de la infancia es un aspecto que preocupa en el ámbito de la pedagogía, ya que es la base del sistema educativo. A pesar de ello, resulta alarmante la visión que tienen todos los referentes teóricos de esa Educación Infantil en relación con la mujer. Esta se presenta como parte esencial y figura única en los cuidados y la educación en los primeros años de vida, dando pie a esa estereotipación femenina educativa. Además, se puede apreciar que muchos de los pedagogos que se destacan en el ámbito educativo son hombres, a excepción de Montessori, una realidad que también nos da algunas informaciones iniciales sobre la cuestión que tratamos.

2.2. Breve evolución histórica de la educación infantil en España

La educación más temprana de la infancia sobre la cual se tiene registro en España empieza en la Edad Media. Fernán Caballero, literario, y Andrés Manjón, pedagogo; afirman que las “Escuelas de amiga” supusieron el nacimiento de la educación no formal de los párvulos en España. Se trataba de unas pseudoescuelas, en las que se custodiaba a los niños en ausencia de la madre. Manjón explica que en estas escuelas había una mujer mayor, generalmente viuda o soltera, que

cuidaba a niños y niñas por cinco céntimos diarios; además, les enseñaba a rezar y, en ocasiones, a leer. Por tanto, la función que predominaba en estas escuelas era asistencial, pero en pequeña parte también era instructiva (Cano y Revuelta, 2010). La visibilidad de esta realidad nos lleva a apreciar que, en España, los comienzos de la Educación Infantil nacieron de la figura femenina.

Por otro lado, es importante señalar que las escuelas infantiles del siglo XIX estuvieron influenciadas por el método de Pestalozzi, el cual consideraba que “los niños debían ser educados desde la cuna por una mujer” (Sanchidrián y Berrio, 2010, p. 41).

En 1876 se creó una cátedra aplicada a la enseñanza de párvulos basada en el método de Fröbel a través de la cual se instauraba la escuela modelo de párvulos para la formación de maestros y maestras. Dos años más tarde, el Ministerio de Fomento publicó unas normas para poner en funcionamiento estas escuelas. Para nombrar a los docentes encargados de formar a los futuros maestros y maestras fue necesaria una oposición, por la cual obtuvieron plaza 2 hombres y 4 mujeres. Así, observamos que sigue siendo la mujer la principal figura educativa.

No obstante, en el primer Congreso Pedagógico Nacional realizado en 1882, se debatió si el profesorado debía ser masculino o femenino. Finalmente, se concluyó que debían ser ellas las encargadas de la educación ya que, como se señaló en el Real Decreto de 1882, la enseñanza de la niñez debía ser de la mujer por “sus dotes y condiciones especiales en relación con la idea de la familia y su cariñoso y proverbial instinto al amor de la infancia” (Sanchidrián y Berrio, 2010, p. 145).

Durante la Segunda República (1931-1939), hubo figuras como Rosa Sensat, educadora en Barcelona, que enaltecieron los conocimientos femeninos. Dicha educadora reflexionó sobre el deterioro de métodos pedagógicos como el de Montesino y redactó unos principios que orientaban la práctica de la escuela de párvulos: “ambiente familiar y trato maternal; atención a la lengua materna del niño; respeto a la libertad de desarrollo y educación basada en la actividad, el juego y el trabajo” (Sanchidrián y Berrio, 2010, p. 257).

En la Guerra Civil los hombres fueron llamados al frente; mientras, a las mujeres se les dijo que debían cumplir su papel en el hogar; acrecentando así los roles de género (Domenech, 2016). Al terminar dicha guerra, muchas mujeres se reincorporan al ámbito universitario y, aunque se observa su presencia en diversos ámbitos, esta es mayor en áreas del cuidado, como Farmacia (Cruz, 2002)

En el periodo de la posguerra se produjo una gran reformulación de la organización de la enseñanza y la práctica escolar. Primó la religión en la educación y se suprimió la coeducación. El currículum educativo de estos años era distinto y, aunque tenían asignaturas comunes como Educación Física y Formación del Espíritu Nacional, los contenidos no eran los mismos ya que, en la segunda asignatura mencionada, los varones estudiaban teoría política, mientras que las mujeres se dedicaban a aprender contenidos relacionados con el servicio y la atención a la familia (Amo, 2009).

Estos aspectos se verían reflejados en la Ley de Educación Primaria de 1945, en la cual se explicita que la educación debía ser diferente en función del sexo, siendo la femenina preparatoria para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas. A su vez, en esta ley aparecen explicados aspectos de las escuelas maternas y de párvulos, por ejemplo, que estas debían ser únicamente formadas por féminas y tenían que reflejar la vida del hogar.

Entre 1950 y 1955 el ingreso de España en organismos como la UNESCO provocó la necesidad de modificar la ideología tradicional por una pedagogía activa, “con la consecuente integración de la mujer en el mercado laboral y la incorporación al mundo educativo de maestros de una generación que no estaba marcada directamente por la guerra” (Monés y Busquets, 1991, p. 182).

Por otro lado, en relación con la formación académica de mujeres y hombres se observa que, en la época de la Transición, la cual comienza en 1975, la mayoría de estudiantado universitario era masculino. La promulgación de la Constitución Española de 1978 fue el punto de partida para superar la desigualdad que venía existiendo entre el hombre y la mujer (Millán, et al., 2015). No obstante, como comentan estos autores, se aprecia que un 70% de las mujeres trabajadoras se dedicaban al sector servicios. Esto evidencia la presencia de estereotipos relacionados con los oficios.

En pleno comienzo de la democracia (1977), la Educación Infantil se seguía considerando una tarea femenina, algo que seguirá ocurriendo décadas más tarde. En el Ministerio de Educación se registran datos de los distintos cursos académicos, en los que se observa que, durante el curso 1981/82 el profesorado varón de educación preescolar en España, tanto de centros públicos como privados, representaba un 4% del total de docentes. En el curso 1990/91 se aprecia que este porcentaje apenas varía, ya que conforman una representación del 4,7%.

A pesar de que la sociedad ha evolucionado a lo largo de la historia contemporánea, a finales del siglo XX seguíamos con tasas muy altas de mujeres entre el profesorado de Educación Infantil. Su carácter no obligatorio y el rol tradicional femenino que ha marcado la docencia de este nivel son dos claves para entender estas cifras.

2.3. La educación infantil en nuestros días

Los profesionales de Infantil se han ido formando a través de distintos Grados: universitario y de Formación Profesional. Como narran Sanchidrián y Berrio (2010), el grado universitario prepara para ser docente especialista en EI (0 a 6 años) y la Formación Profesional para ser técnico/a superior en EI (0 a 3 años).

En el siglo XX, se consideró la iniciación de nuevos estudios de Formación Profesional para dar respuesta a las condiciones socioeconómicas y tecnológicas, creándose así el título de Técnico Auxiliar y Especialista en Jardines de Infancia. En este mismo tiempo se regulan las guarderías en las que se encuentra una prevalencia de atención asistencial sobre la educativa.

A finales de siglo XX, la Educación Infantil recibe más importancia debido a “la consideración del niño como sujeto de derecho y no como propiedad de sus progenitores” (Sanchidrián y Berrio, 2010, p. 374). En 1989 se propone una ampliación de este nivel educativo que abarque de los 0 a 6 años ya que, hasta entonces, la edad mínima para la incorporación educativa era los 2/3 años. Esta reformulación aparece escrita en el “Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo” y a través de este se proponen otras renovaciones como la necesidad de considerar las escuelas infantiles con carácter educativo y no como guardería, potenciando las capacidades cognitivas, físicas, afectivas, creativas y sociales de la infancia (Sanchidrián y Berrio, 2010).

A pesar de estas reformas, se sigue apreciando la diferencia de educación que reciben unos y otros. Como comenta Korol (2007):

En el interior de la escuela, niños y niñas aprenden a preferir, se entrenan de manera diferenciada en distintas habilidades y aptitudes, y también, en saberes. La escuela es un espacio de socialización diferenciada, con reglas sumamente estrictas, aunque muchas veces invisibles, colocando a cada sujeta/o en su sitio, de acuerdo a las expectativas y estereotipos de género. Por ejemplo: la violencia, competencia y triunfo son la afirmación de la identidad masculina, y el silencio, la amabilidad y el servicio son constituyentes de la identidad femenina (p. 114).

Respecto a las etapas que conforman la EI; en 2006, con la Ley Orgánica de Educación, se entiende la Educación Infantil como una única etapa formada por dos ciclos: primer ciclo de 0 a 3 años y segundo ciclo de 3 a 6 años.

Por otro lado, la formación del profesorado prevalece en las universidades; siendo estas las encargadas de diseñar los planes de estudio. Para acceder al ámbito laboral, se pueden emplear dos vías: realizar un concurso oposición basado en distintas pruebas, en función de la Comunidad Autónoma, o acceder a un centro privado mediante un contrato laboral. De este modo, no se limitan los contratos ni pruebas a hombres o mujeres, ya que cualquiera puede acceder a ellas.

Cabe mencionar que las universidades no son las únicas implicadas en esta formación educativa; también existen numerosos centros y asociaciones. Por ejemplo, la “Asociación Mundial de Educadores Infantiles”, los centros de profesores o distintos cursos de especialización (Sanchidrián y Berrio, 2010).

A pesar de los cambios y mejoras experimentados a lo largo del presente siglo, el número de profesionales educativos sigue estando influido por los estereotipos de género. Esta afirmación puede explicarse si nos fijamos en los datos estadísticos del Ministerio de Educación y Formación Profesional recogidos durante el curso 2020/21, los cuales son los datos más actuales de los que se tiene registro.

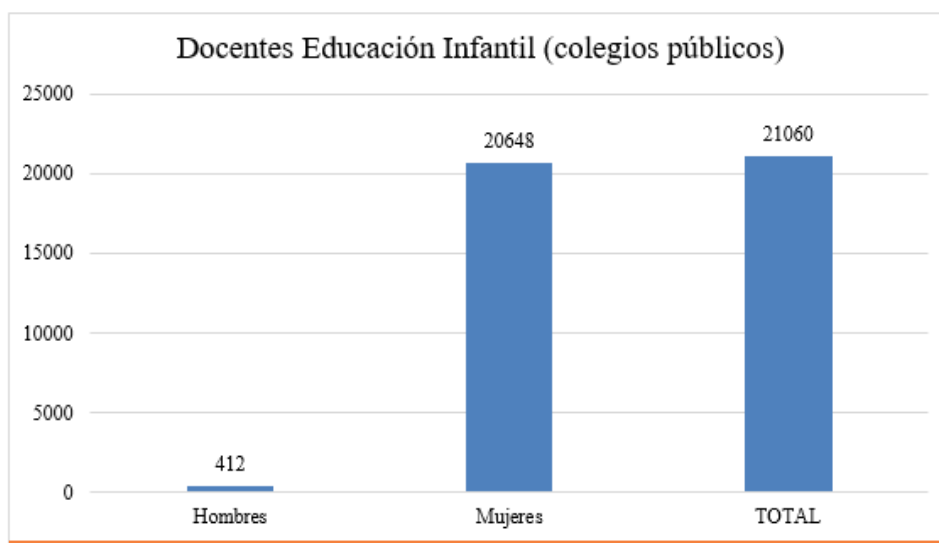


Ilustración 1. Docentes empleados en Educación Infantil en España por sexo (2020/2021). Datos extraídos de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021).

El porcentaje de docentes varones de Educación Infantil en España es del 1,9%. En cambio, las maestras conforman un grupo del 98,1%. Estos datos son extraídos de centros públicos; en los privados, se observa que el profesorado varón aumenta la proporción en pequeña medida, resultando una representación del 2,2%.

Si seguimos aumentando el nivel educativo apreciamos que los resultados siguen inclinando la balanza hacia el sexo femenino.

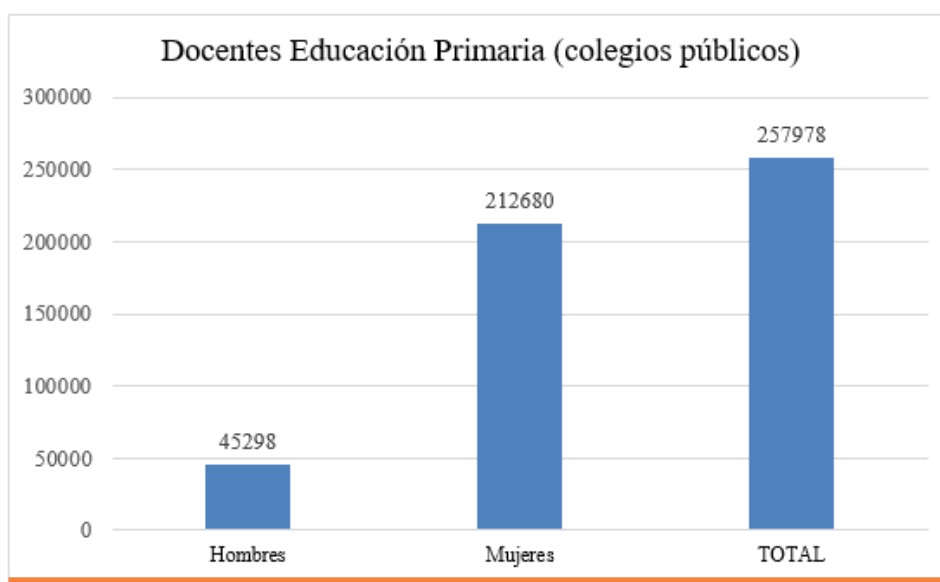


Ilustración 2. Docentes empleados en Educación Primaria en España por sexo (2020/2021). Elaboración propia, datos extraídos de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021).

En este caso el porcentaje de hombres docentes en colegios públicos es del 17,6% y en los privados el 22,1%. En ambas gráficas presentadas se observa que la mujer sigue siendo protagonista en la docencia de estos niveles educativos, siendo un 98% en EI y un 82% en EP.

En relación con la formación inicial del profesorado, tanto del Grado como del Ciclo, los datos estadísticos del curso 2020/21 recogen que, en España, la enseñanza infantil está regida por un 91,6% de mujeres y un 8,4% de hombres; dato que se asemeja a la comunidad en la que se contextualiza el estudio, Andalucía, con un 92,6% de mujeres y un 7,4% de hombres. No obstante, analizando el porcentaje de los últimos cinco años, se observa que existe un aumento de hombres en la formación inicial universitaria; aunque este únicamente es del 1,6%. La falta de presencia de hombres durante la Educación Infantil se debe a motivos culturales, estereotipos, prestigio social y bajo salario (Romero y Abril, 2008).

Todo lo comentado anteriormente da lugar a una reflexión objetiva acerca de la feminización de la profesión docente vinculada al nivel de Educación Infantil, la cual está repleta de estereotipos que se reflejan en el profesorado varón: su manera de actuar con el alumnado y los prejuicios de las familias, entre otros. Es decir, al tener la idea arraigada de que las mujeres han sido las principales figuras en la EI, las familias muchas veces tienen incertidumbre sobre la presencia del hombre en el aula, lo cual genera una modificación de actitud por parte de los docentes.

3. METODOLOGÍA

3.1. La investigación cualitativa y el método biográfico narrativo. El punto de partida

La investigación se asienta sobre una metodología cualitativa. La investigación cualitativa “es aquella que utiliza preferente o exclusivamente información de tipo cualitativo y cuyo análisis se dirige a lograr descripciones detalladas de los fenómenos estudiados” (Cauas, 2015, p. 2). Habitualmente la metodología cualitativa se usa en las Ciencias Sociales, según explica Guerrero (2016). No obstante, en el ámbito educativo, Moreira (2002) expone que esta metodología suele buscar respuestas en relación con la enseñanza, aprendizaje, currículum y contexto educativo. Por tanto, puede considerarse una práctica necesaria en la educación ya que la investigación conduce a una reflexión, tanto al inicio como al final, que permite al docente investigador interactuar con los agentes educativos, comprendiendo; interpretando y ejecutando una mejora del sistema educativo a partir de las huellas pedagógicas (Cerrón, 2019).

El estudio se vertebra desde una rama de la investigación interpretativa: el enfoque biográfico-narrativo. Este, es un método que permite la recolección y el análisis de datos que produce la persona que comparte sus experiencias. “En este sentido, la tarea del investigador es la de interpretar la vida de un sujeto en un continuo contexto experiencial” (Landín et al., 2019, p. 237), teniendo en cuenta que son necesarios cuatro habilidades por parte del investigador: observar, escuchar, comparar y escribir.

3.2. Diseño del estudio

Para mostrar el diseño de la investigación hablaremos de diversas fases, que establece Bolívar (2012):

En primer lugar, el objeto de estudio de esta investigación se centra en conocer las experiencias formativas y laborales de dos profesionales varones de EI en el contexto andaluz. Las razones que conllevaron a este tema de investigación se centran en la necesidad de reflexionar sobre cuestiones de Educación Infantil, las cuales surgen al conversar con el profesorado sobre la práctica docente y la feminización de la profesión.

En segundo lugar, se ha optado por el uso de entrevistas biográficas como principal fuente para la obtención de datos. A partir de esta técnica podemos conocer la realidad social, los contextos, costumbres y situaciones en las que el sujeto ha participado (Cordero, 2012, p. 53). En consecuencia, se ha elaborado un guion de 74 preguntas descriptivas sobre opiniones y sentimientos relacionados con la experiencia, con la intención de obtener una respuesta elaborada. Dichas preguntas están ordenadas en bloques (infancia y adolescencia; formación inicial y trayectoria profesional) para recuperar los relatos de vida y poder emitir una reflexión objetiva de los estereotipos de género en el ámbito educativo infantil. La estructuración de estos bloques se debe a la indagación cronológica que se pretende adquirir.

El modelo de entrevista utilizada es individual semiestructurada. De ese modo, se guiará mediante preguntas abiertas que se irán reformulando en función de la experiencia del participante.

Para la realización de esta entrevista es esencial que haya confidencialidad, con el fin de amparar la información íntima (Tonon, 2009). Para garantizarlo, se ha utilizado un consentimiento escrito.

Se realizaron 3 entrevistas (presenciales y online) con cada participante, llevándose a cabo entre los meses de febrero y junio de 2022.

En cuanto a la tercera fase, el análisis de datos se ha optado por un análisis temático centrado en el contenido del texto (qué dice el participante y no cómo lo dice), que servirán a la investigadora en el análisis (Bolívar, 2012).

Tabla 1: Categorías y subcategorías del análisis de los datos.

Infancia y adolescencia	Formación inicial	Trayectoria profesional
Disciplina	Distinto trato por ser un hombre	Primer contacto con el alumnado
Escuelas infantiles	Prejuicios	Prejuicios y maneras de actuar con el alumnado
Metodologías y experiencias educativas	Lenguaje inclusivo	Estereotipos marcados en el alumnado
Número de docentes en Infantil y Primaria	Minoría de hombres matriculados	Prejuicios y sentimientos de los docentes
Familias	Relación del alumnado de prácticas con ambos géneros	Diferencias entre la carrera de EI y el ciclo formativo (FP)

Para la última fase, el informe de investigación, se construye un relato polifónico que integra el relato de la investigadora y las palabras de los participantes. Para ello, se organizan los datos reuniendo por un lado los aspectos comunes y por otro los no comunes de los tres bloques de preguntas; además, se le dará un carácter tanto descriptivo como explicativo (Bolívar, 2012).

3.3. Criterios de rigor del estudio

El rigor de la investigación cualitativa comienza con el muestreo, que, en el caso de este tipo de investigación, es intencional y razonado. De esta manera, el muestreo en el que estamos inmersos es opinático ya que los participantes han sido escogidos debido al interés de su perfil para el estudio.

Otro criterio de rigor en la investigación cualitativa es la validez de la investigación y su consecuente análisis de datos.

Estos criterios no pretenden la generalización de resultados y están presentes a lo largo de toda la investigación.

3.4. Participantes

Los participantes han sido escogidos en función de su edad y la situación profesional en la que se encuentran. Se trata de dos hombres con edades comprendidas entre los 24 y 48 años que representan la población de referencia para el estudio. Se ha querido contar con dos testimonios de personas de diferentes edades que se encuentran en distintos momentos de la carrera y vida

profesional, con el fin de poder comparar sus trayectorias académicas y profesionales y valorar si realmente se perciben cambios en sus testimonios.

A continuación, se procede a realizar una presentación de los protagonistas del estudio:

JAIME. Nació en Málaga en el año 1997. Proviene de una familia biparental y tiene dos hermanos mayores. Pasó la mayor parte de su infancia con su madre y sus dos hermanos. Fue a la guardería y, posteriormente, a un colegio público; ambos en Málaga. El instituto al que fue era concertado y también se encuentra en Málaga. Actualmente cursa el primer año de su formación inicial como Técnico Superior de EI a través de un programa de Formación Profesional (FP) Dual. Esta enseñanza consiste en realizar prácticas desde el primer año, yendo dos días de la semana a la escuela infantil y el resto a clase presencial del ciclo formativo en su centro de referencia. Eligió la carrera de Magisterio por sus experiencias previas con niños y por la influencia de su madre, la cual es especialista en Audición y Lenguaje. No obstante, antes de realizar esta FP, estudió la carrera de Arte Dramático y un Máster de Educación Audiovisual; saber que podía implementar el teatro en la educación también le impulsó a estudiar esta FP. A parte de estudiar, trabaja en una sala de infantil con niños de 3 a 10 años.

ALONSO. Nació en Málaga en el año 1973. Proviene de una familia biparental y tiene un hermano; aunque pasó mucho tiempo de su infancia con su abuelo y su primo en el campo. Cursó su etapa preescolar en un pueblo de Málaga y la etapa de EGB la realizó en varios centros públicos porque se mudó de pueblo en diversas ocasiones por el trabajo de su padre. Concluyó el Bachillerato en Cádiz. Cursó su formación inicial en la Universidad de Málaga. Tras finalizar sus estudios en Educación, realizó el Grado de Psicología. No hizo la carrera de Magisterio por elección propia, sino que lo hizo por una serie de acontecimientos que marcaron su decisión: su baja nota en COU le impidió realizar la prueba de acceso a la universidad en junio, perdiendo la oportunidad de acceder a otras carreras. No obstante, Alonso verbaliza que estudió el Grado en Educación Primaria, dio clases en la ESO como interino y, tras actuar en ocasiones como profesor de apoyo en Infantil, decidió en 2004 que quería ser maestro de Infantil, preparándose las oposiciones de este nivel. Actualmente es maestro de Infantil en un colegio público de Málaga.

4. ANÁLISIS DE DATOS

4.1. Educación en la infancia y la adolescencia

El bienestar en las personas es importante para que haya un progreso adecuado del desarrollo personal y social. Tanto las familias como las escuelas deben proporcionar este bienestar en la infancia, teniendo en cuenta que se deben satisfacer varias necesidades: biológica, cognitiva, afectiva, social y educativa (Fernández, 2015).

Los participantes que protagonizan esta investigación se encuentran dentro de una familia nuclear; Jaime proviene de una familia numerosa formada por padre, madre y tres hijos; mientras que Alonso tiene únicamente un hermano.

Ambos verbalizan que pasaron la mayor parte de su infancia con sus madres y hermanos ya que sus padres, debido a sus profesiones, no estaban muy presentes en el hogar.

El menor de los participantes expresa que cuando su padre se quedó sin trabajo, hubo un cambio en el ámbito familiar ya que a partir de ese momento fue la figura paterna la que se encargó de todas las tareas domésticas y el cuidado de los hijos.

Por otro lado, la disciplina que se vivía en cada hogar era muy dispar. En el caso de Jaime esta desarrollaba la educación y el respeto hacia todos los miembros de la familia, mientras que Alonso explica que durante su infancia vivió una disciplina coercitiva, en la que el castigo físico estaba muy presente.

Mi padre echaba mano del cinturón y no hacía falta que se lo quitara. (Mi madre) era peor todavía, cogía la zapatilla y te pegaba unos pellizcos... (Alonso).

Esta diferencia en el trato a la infancia parece estar relacionada con el momento social en el que se ha criado cada uno de los protagonistas. Alonso nació en 1973, cuando España estaba al final de una Dictadura. Su educación empezó marcada por la Ley General de Educación (LGE), la cual pretendía una reforma educativa; a pesar de ello, el profesorado seguía teniendo arraigados los ideales de la Dictadura, por lo que actuaban con relación a ellos.

En cambio, Jaime, se crio en un ambiente más liberal y con mayor igualdad de oportunidades. La ley bajo la que empezó su escolarización es la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), a través de la cual se buscaba más autonomía del profesorado, una organización más flexible y mayor participación por parte del alumnado.

En relación con el ámbito escolar, se aprecia que en la época en la que estudió Alonso, la escolarización básica se basaba en metodologías tradicionales. El protagonista cuenta que al principio de su etapa educativa cantaba el himno de la Falange Española en la escuela. A su vez, se observa que, durante su educación, el profesorado seguía empleando la fuerza y la violencia como recurso para educar a la infancia.

Recuerdo que un profesor me dio un tortazo por mi apellido. Porque como había tenido a mi hermano, que era muy malo, pues me preguntó que si era su hermano y me pegó (Alonso).

Se usaba la violencia sin motivos aparentes, lo que causaba rechazo del alumnado hacia la escuela. En los primeros años de la democracia Alonso experimentó situaciones de mayor libertad en el aula. Los docentes empezaban a innovar respecto a los recursos didácticos que empleaban y también respecto a las formas de educar a la infancia. Cabe mencionar que este cambio fue notorio cuando Alonso cambió de una escuela privada a una pública. En esta última le ofrecían experiencias significativas y sus calificaciones e interés mejoraron notablemente.

Había otro (docente) que usaba como el teatro... y para mí fue la mejor etapa. Fue allí donde yo ya... aunque soy maestro por casualidad, yo ya alguna vez me planteé el hecho de ser maestro. Vi que la educación era algo bonito y lo que había sufrido antes era horrible (Alonso).

Las experiencias educativas tampoco fueron especialmente agradables para Jaime, sobre todo en Secundaria. Esta etapa está, para el protagonista, marcada por la disciplina represiva y el recuerdo de una profesora que se convierte en contra modelo de referencia para él.

Había una profesora que no me gustaba cómo hablaba a la gente, cómo explicaba y cómo corregía los exámenes. Ella solía gritar (Jaime).

Por otro lado, en ambas entrevistas se observa que la mujer ha sido la encargada de la educación en los primeros años de infancia, a pesar de la diferencia de edad entre los protagonistas. Asimismo, los dos participantes explican que en Primaria ya empieza a aparecer la figura masculina en el aula y en Secundaria hay un porcentaje muy parecido de hombres y mujeres impartiendo clase en los institutos; aunque los docentes varones se dedican en mayor medida a asignaturas como Matemáticas, Conocimiento del Medio y Educación Física.

Las familias de ambos participantes estaban implicadas en la educación de sus hijos y tenían buena relación con los docentes. Además, no había diferencia entre la relación docente-familia en función del género del profesorado.

La imagen que tenía mi familia sobre los docentes era buena. Consideraban que era alguien al que había que respetar. No trataban diferente a las mujeres respecto a los hombres docentes (Alonso).

La experiencia familiar y escolar determina nuestra manera de ser. Un aspecto importante es la implicación de las familias en el contexto escolar. Hemos apreciado en este sentido que las madres de los protagonistas se implican en el cuidado respecto a los padres, un aspecto a tener en cuenta en este análisis. De este modo, se han inculcado patrones sexistas que más tarde fueron reconducidos en el caso de Jaime ya que la figura paterna se involucró en el cuidado cuando él y su hermano fueron más mayores. Además, ambos tuvieron una infancia llena de atención por parte de sus familias; no obstante, la disciplina fue diferente para ellos.

4.2. Formación inicial

Los protagonistas de esta investigación comienzan su formación inicial en 1991 (Alonso) y 2021 (Jaime). Alonso decide empezar esta formación por la motivación académica que le brindaron los maestros que tuvo en los últimos cursos de Primaria. Por otro lado, Jaime ha trabajado con niños y niñas desde que empezó los estudios de Arte Dramático y esto ha sido un incentivo para decantarse por la FP de educación. Además, ver a su madre trabajar en el ámbito educativo también ha sido un detonante motivador para iniciar estos estudios.

En la formación inicial hay diferencias significativas entre las épocas en las que estudiaron Alonso y Jaime respecto a la educación de la infancia y adolescencia. Sin embargo, ambos hablan de que existen ciertos prejuicios cuando un hombre trata de estudiar para convertirse en profesional de la Educación Infantil.

Alonso explica que sus compañeros y compañeras hacían comentarios respecto a su orientación sexual.

Al hacer Infantil sí que ha habido alguna bromilla en relación con los prejuicios sobre la carrera. A lo mejor decían “tú para estar rodeado de mujeres” o incluso que como era de Infantil, era gay. Lo he vivido e incluso lo he pensado yo de otros (Alonso).

Este participante, al principio de su carrera, dudó entre estudiar Infantil y Primaria. Alonso expresa que entró a una clase de Infantil y como eran todas chicas, a excepción de un chico que era homosexual (según comenta) escogió los estudios de Ciencias; una especialidad que te habilitaba para enseñar asignaturas como Matemáticas y Naturales en 1º y 2º de la ESO.

No obstante, Jaime comenta que no siente que sus compañeras hayan tenido prejuicios relacionados con esta cuestión.

En la formación inicial del profesorado de Infantil encontramos que los hombres siguen siendo una minoría en el ámbito de Infantil; ambos participantes son conscientes de ello.

Creo que hay tan pocos hombres estudiando Infantil porque es una carrera que está enfocada a la mujer. Antigüamente se pensaba que, si era una mujer soltera, mejor. De hecho, las profesoras de mis padres eran solteras para que pudieran ir de un lado a otro. Además, siempre las que se encargaban de los niños pequeños eran las maestras al limpiarles los mocos y el culo... Los hombres no (Alonso).

Ambos expresan que no han visto nunca esta carrera feminizada y, por tanto, no se han visto determinados por ello. No obstante, verbalizan que muchos hombres no estudian Infantil porque no se sienten apoyados por su entorno cercano.

En relación con el profesorado varón de Infantil del Grado, Alonso explica que no tuvo maestros en esta etapa educativa y Jaime menciona que había solo uno en toda la escuela.

El único hombre en clase soy yo, tanto de primero como de segundo. De hecho, en la escuela donde estoy haciendo las prácticas, el director es un hombre; y me ha dicho que soy el segundo chico que va en toda la historia de la escuela (Jaime).

Por otro lado, en las anécdotas que cuentan se observa que el alumnado de Infantil de las prácticas ha mostrado un afecto especial por ambos participantes. Alonso explica que era porque el resto del profesorado era más mayor, entonces al alumnado le gustaba tener alguien más cercano a su edad. En cambio, Jaime cuenta que uno de los niños se acercaba más a él que al resto de las maestras y no sabía por qué; hasta que descubrió que este alumno no contaba con una figura paterna.

Respecto a la infancia, las redes sociales y la profesión docente, Jaime narra que en su cuenta de Tiktok hubo una polémica en la que se le juzgaba por un vídeo en el que aparecía realizando las prácticas de educador.

(Las personas) decían que no se pueden fiar de un hombre por si lo viola o yo qué sé, se escucha de todo. Y se piensa todo. También había personas que decían que eso iba en la persona y no en el género (Jaime).

Muchas veces estos comentarios son reproducidos por las familias en el ámbito escolar, llegando al punto de no querer que sus hijos o hijas tengan un docente varón. Sin embargo, durante el periodo de prácticas formativas de Alonso y Jaime no se ha apreciado esta visión ni por parte de las familias, ni del profesorado ni del alumnado. Quizás por parte de las familias

esto no se ha observado ya que ninguno de los dos tuvo mucha relación con estas, como ellos mismos expresan. En cambio, durante la trayectoria profesional sí se han observado prejuicios provenientes de las familias.

4.3. Trayectoria profesional

La trayectoria profesional consiste en la progresión de actividades que requieren una formación y experiencia laboral a lo largo del tiempo y dentro de un contexto (Velasco et al., 2015; Alliaud et al., 2016). En relación con los docentes, dicha experiencia no abarca únicamente lo que ocurre en las aulas, sino que también se tienen en cuenta aspectos como su relación con la comunidad educativa (alumnado, familias y compañeros/as), los valores que intentan transmitir dentro y fuera del entorno escolar y los sentimientos que tienen al ejercer esta profesión, entre otros.

Tanto Jaime como Alonso se encuentran activos laboralmente, el primero en una sala de infantil destinada a cumpleaños y campamentos; y el segundo en un colegio público. Ambos explican que los varones son una minoría en su campo profesional.

Al preguntar a ambos participantes por su primer contacto profesional con la infancia, ninguno expresa un sentimiento negativo. No obstante, sí aparecen ciertos celos cuando se les pregunta por el primer contacto con las familias. Alonso expresa que ha tenido varias situaciones negativas. En una de ellas, una madre le preguntó a principio de curso si podían cambiar a su hija de maestro porque él era un hombre y prefería una docente mujer.

Resulta interesante, a su vez, que Alonso siempre comenta a principio de curso que es padre de familia. Dice que lo hace para transmitir confianza a las familias.

Al preguntar a Jaime y Alonso sobre los valores que se deben transmitir en Infantil, estos consideran que tienen que ser distintos a los de Primaria, ya que hay que ser más cariñosos, emocionales y empatizar mucho más, porque en la etapa de Infantil el alumnado es más dependiente. Además, Cappi et al. (2018) explican que los docentes varones suelen ser redirigidos a funciones de apoyo o destinados a los grupos de mayor edad; lo que refuerza la concepción de que las mujeres deben ser las encargadas del cuidado y la educación de la primera infancia.

Por otro lado, en el aula, los docentes varones tienen que cuidar sus acciones para que no les juzguen. Por ejemplo, tienen que ejercer su profesión con la puerta abierta o tener cuidado a la hora de cambiar al alumnado de ropa.

Siempre suelo trabajar con la puerta abierta por el hecho de ser un hombre. La abro por las familias por si acaso algún día hay algún problema. Mis compañeras saben que la tengo abierta y ven lo que pasa en mi clase (Alonso).

Las compañeras de Alonso suelen tener la puerta cerrada porque no se preocupan por si las familias les juzgan, ya que explican que no suelen existir esos pensamientos hacia las mujeres. De hecho, existe otro aspecto en el que Alonso se diferencia del resto de sus compañeras: a sus reuniones acuden habitualmente los padres y las madres juntos, mientras que a las reuniones que realizan sus compañeras suelen ir solo las madres.

Asimismo, la acción de entrar al baño del alumnado, también conlleva una serie de situaciones incómodas en las que los varones se ven envueltas.

Siempre entro sin el móvil, y se lo digo, no tengo ningún problema. Ellos ya saben que, si entro, tardo menos de un segundo. Es más, cuando está muy mojado el suelo del baño me lo dicen para que entre a fregarlo, ellos salen y enseguida lo hago. Son cosas que... no me ha pasado, pero como he escuchado que a gente le han pasado cosas, tomo precauciones (Alonso).

Jaime explica que él suele estar más tranquilo en este aspecto ya que siempre están su compañero de sala y él cuando los chicos y las chicas se están cambiando; de manera que, si hay algún malentendido, puede haber alguien que contrarreste los hechos.

Los dos participantes explican que ellos se relacionan igual con las chicas que con los chicos y que intentan eliminar los prejuicios marcados por la sociedad para que no se reproduzcan en las futuras generaciones; aunque hay compañeras que lo siguen reproduciendo.

En la escuela infantil hubo una vez que pregunté a la profesora por qué le cruzaba las piernas solo a las niñas en las fotos. A partir de ahí les hacía el cruce a ambos, pero no era de igual manera; hacía el cruce por los tobillos en los niños y por las rodillas a las niñas (Jaime).

Otro aspecto a destacar es la vestimenta para “mujeres” y para “hombres”; en una de las anécdotas, Jaime cuenta que en la etiqueta de su babi pone “bata maestra”.

Tengo dos (babis), uno que me dio el centro de estudios (negro) y la bata que yo me compré, que es de colores. La que me compré es de caperucita roja, por así decirlo, y colorida. Es el diseño de mujer, porque los de hombre no me gustaban, eran muy secos la verdad. Los de hombre eran más formales, como camisas, con cuadros... Más serios, por así decirlo (Jaime).

Deducimos, por tanto, que la ropa considerada para mujeres tiende a estar más infantilizada.

En relación con cómo se sienten los docentes en el ámbito educativo por estos estereotipos, observamos que a veces se sienten excluidos por el hecho de ser una minoría y que, cuando hay algún hombre con ellos, se sienten más cómodos. Sin embargo, esto es algo que va en función de la persona ya que Alonso sí se ha llegado a sentir excluido con sus compañeras, mientras que Jaime no. Además, ambos consideran que es necesario que haya profesionales varones en Educación Infantil. En el caso de Alonso, este piensa que las mujeres y los hombres aportan distintos puntos de vista a las situaciones y se “llega a crear un equilibrio entre ellas y ellos”. En contraposición, Jaime verbaliza que es necesaria una mayor presencia de varones en el aula para erradicar los estereotipos y que la sociedad vea la profesión, además del cuidado de los más pequeños, como una tarea para ambos géneros.

Todos estos prejuicios han llevado a los participantes a lo largo de su trayectoria profesional a pensar en abandonar la profesión. Ellos dicen que sus pensamientos han estado motivados por la falta de compañerismo y las dificultades que ven en la enseñanza de este nivel, pero la realidad es que sufren un rechazo que se hace visible en sus testimonios.

5. DISCUSIÓN DE DATOS

5.1. Educación en la infancia y adolescencia

Las madres son las principales figuras educativas de la infancia de los protagonistas, siendo estas las encargadas tanto del cuidado de los hijos como de las tareas domésticas. En nuestros días, una gran parte del alumnado aún sigue observado que, en casa, los hombres no suelen encargarse de las tareas del hogar; “reflejando una sociedad en la que el cuidado recae en la mujer” (Zapico, 2021, p. 22).

Por otro lado, en el análisis de datos se observa cómo actúan los diversos modelos educativos en el alumnado. Ambos participantes tienen recuerdos negativos hacia aquellos docentes que utilizaron con ellos un modelo educativo tradicional; siendo lo contrario respecto a los docentes que emplearon metodologías innovadoras. Esto nos lleva a ver, que, a pesar de los cambios, la educación tradicional sigue estando presente en las aulas y también lo están las concepciones en torno al género y los estereotipos que se atribuyen a hombres y mujeres en la tarea docente. Es tal, que ambos participantes explican cómo han visto que los docentes varones se dedican en mayor medida a asignaturas como Matemáticas, Conocimiento del Medio y Educación Física.

Ser hombre y ser mujer en el magisterio tanto en sus orígenes como en sus trayectos plantea divergencias y confluencias relevantes que afectan el sentido del trabajo y el sentido de las relaciones laborales y personales (Leite, 2011). Como se ha reflejado en los testimonios, los profesionales varones de la Educación Infantil se muestran como personas más respetadas en los primeros niveles educativos. Este aspecto puede estar relacionado con que muchos hombres en las escuelas desarrollan actividades distintas al cuidado y están más centradas en lo académico. Al ser considerado así, se figura que los hombres “imponen mejor las reglas” (Cappi et al., 2018) y pueden enseñar cosas diferentes a las mujeres.

5.2. Formación inicial

El hecho de que en la formación inicial existan estereotipos de género influye en el número de docentes varones que hay en las aulas de Infantil. Encuestas realizadas a futuros docentes muestran que “las cuestiones culturales o los estereotipos y la falta de prestigio social” (Díaz y Morales, 2008, p.8) son determinantes para que los hombres no se planteen estudiar esta profesión. Además, los prejuicios que pueden llegar a tener el resto de compañeras maestras de Infantil, conforman las decisiones que van tomando los hombres que se inician en la profesión de Educación Infantil, y así lo señalan también el participante de mayor edad en esta investigación. No obstante, se observa cierto avance social en este aspecto ya que Jaime no siente que sus compañeras hayan tenido prejuicios relacionados con esta cuestión.

Asimismo, la perspectiva de género que se les ofrece a los varones durante la formación inicial provoca en el alumnado masculino una falta de seguridad emocional; con la consecuencia de que estos abandonan antes de terminar la formación inicial o se replantean estudiar Primaria para no recibir prejuicios. En la presente investigación se ha observado que, a pesar de haber existido un avance social entre las épocas de los participantes, el cambio hacia este ámbito ha sido mínimo. Alonso no tuvo maestros en esta etapa educativa y Jaime menciona que había solo uno en toda la escuela.

García (2017) revela en su estudio que, la gran parte del estudiantado del Grado de Educación Infantil piensa que se debería trabajar en la búsqueda de la igualdad; de ellos, un 1% considera que ya está conseguida. No obstante, podemos observar que esta minoría no es consciente de que el estudio está vertebrado en un porcentaje del 88% de mujeres.

Por otro lado, tanto Alonso como Jaime cuentan cómo el alumnado muestra un afecto especial hacia ellos durante la realización del Prácticum. A pesar de que no se aprecian señales de que estas muestras de afecto vengan motivadas por la necesidad de tener una figura masculina en el aula, es objeto de reflexión. Es decir, tener un docente masculino en el aula propiciaría la consecución de la igualdad, el ofrecimiento de nuevos modelos educativos y la normalización de educadores y profesionales varones en escuelas de EI (Vendrell et al., 2015; Gil, 2007).

En última instancia, cabe mencionar que las redes sociales también se han convertido en un espacio de producción de estereotipos vinculados al género que pueden ser dañinos, como se ha podido observar en la anécdota de Jaime.

5.3. Trayectoria profesional

La interacción de las familias con los docentes varía en función del género de los profesionales de la educación. Este es un aspecto que se ha podido observar en las anécdotas narradas por Alonso; que es el participante con más experiencia laboral. Él asegura que, en su clase, los progenitores suelen asistir a las reuniones juntos, mientras que a las reuniones de sus compañeras suelen acudir únicamente las madres.

Muchas de las familias sienten miedo y ansiedad al saber que un hombre está custodiando y educando a la infancia en la guardería a la que acuden sus hijos e hijas. Aunque cabe mencionar que estos sentimientos se dan cuando saben que el cuidado “exige contacto directo con el cuerpo de infantes de cero a cinco años” (Cappi et al., 2018). En cambio, si es la mujer la que ofrece el cuidado, incluyendo muestras afectivas como besar o sentar a los pequeños en las piernas; las familias no suelen mostrar desconfianza.

Estudios previos (Bosson et al., 2004) ya hablan sobre la amenaza que existe en relación con los estereotipos de género masculinos y la problemática que suponen estos para los hombres que trabajan con niños, pues la sociedad los percibe como personas más propensas al abuso sexual.

Todas las anécdotas de los participantes nos hacen pensar cómo asociamos a la figura docente una imagen de cuidado, cariño, empatía... Llegando a pensar que las mujeres ya tienen estas cualidades de forma intrínseca y que los hombres las desarrollan únicamente cuando se convierten en padres. A su vez, se observa una interiorización de los estereotipos de género que provienen desde la infancia, como es el caso de la ropa.

Por último, los varones participantes de esta investigación se encuentran satisfechos con su profesión, considerando que es una profesión en la que tienes que estar activo para que el alumnado se nutra de todas las experiencias que el docente les pueda ofrecer. Otras investigaciones señalan, como es el caso de Nieto y Riveiro (2006), que las profesoras tienen una mayor satisfacción laboral que sus compañeros; esto es así por distintos motivos, aunque probablemente uno de ellos sea debido a los sentimientos que tienen, ya que las maestras no tienen que lidiar con prejuicios de género y pueden realizar su profesión de manera más “libre”.

6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

6.1. Conclusiones

Las experiencias formativas y laborales de los profesionales masculinos de Educación Infantil nos dejan ver que, en el contexto andaluz, todavía siguen muy presentes los estereotipos de género y los prejuicios. Mientras en la formación se puede ver cómo tienen una discriminación positiva, asumiendo en el aula una consideración diferente a la de sus compañeras, no lo es de la misma forma cuando entran al aula. La presencia de los hombres en espacios tradicionalmente atribuidos al género femenino hace que estos sean prejuzgados por las familias y tengan que actuar de forma distinta a la de sus compañeras con el fin de evitar la sospecha y tener el reconocimiento de la comunidad educativa. Estas barreras hacen que sigamos en nuestros días sin poder garantizar la igualdad en la profesión docente.

La categoría de género, como argumenta Korol (2007) es un aspecto que se construye en función de la cultura en la que se presenta. Es decir, se refiere a una construcción principalmente social que atribuye sentido y significado a distinciones basadas en el sexo. Por lo tanto, la definición de los géneros siempre se realiza en el contexto de determinada cultura (p. 114). Así pues, debería reconsiderarse la posible deconstrucción de la conformación de la identidad docente mediante la indagación de la aparición de términos estereotipados que se han adquirido como comunes.

Por todo lo comentado a lo largo de este estudio se considera que la comunidad educativa necesita una autoobservación y reflexión sobre la cantidad de estereotipos de género que tienen lugar dentro de las escuelas para poder erradicarlos y que las futuras generaciones puedan ejercer la profesión que realmente les guste, fuera de los prejuicios. De esa manera, se conseguiría equiparar el género de los docentes en todas las etapas educativas; eliminando el temor que produce, en ocasiones, la figura masculina en Infantil. Asimismo, se considera necesario modificar el sistema educativo para que el alumnado tanto de la carrera de EI como la FP se sientan preparados para ejercer como educadores o docentes, asentando unas bases teóricas llenas de experiencias educativas durante su formación inicial, conformando así destrezas para lo que será la trayectoria profesional.

6.2. Limitaciones y futuros desarrollos

Son varias las limitaciones que podrían señalarse en este trabajo, pero principalmente podríamos hablar de tres: por un lado, el tiempo en el que se ha desarrollado el estudio y su naturaleza. Por otro lado, la contextualización de los testimonios, ambos parten de la provincia de Málaga.

De las limitaciones nacen los futuros desarrollos de este estudio. Sería importante realizar esta misma investigación en otras regiones españolas con el fin de conocer las diferencias y semejanzas existentes respecto a los resultados aquí mencionados. Asimismo, podría ser interesante trazar un estudio histórico para recoger diferencias entre los recuerdos de los profesionales varones de Educación Infantil de distintas épocas históricas. Por último, también podría ser interesante comparar los datos aquí expuestos con los de mujeres profesionales especialistas en Educación Infantil.

REFERENCIAS

- Alliaud, A., Suárez, D., Feldman, D., & Vezub, L. (2008). *El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires. <https://bit.ly/3GlqEiT>
- Amo, M. C. (2009). La educación de las mujeres en España: de la amiga a la Universidad. *CEE Participación educativa*, 11(1), 8-22.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, 2, 79-109.
- Bolívar, A. (2019). Una introducción al análisis crítico del 'lenguaje inclusivo'. *Literatura y lingüística*, (40), 355-375.
- Bosson, J. K., Haymovitz, E. L., & Pinel, E. C. (2004). When saying and doing diverge: The effects of stereotype threat on self-reported versus non-verbal anxiety. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(2), 247-255.
- Cano González, R., y Revuelta Guerrero, R. C. (2010). «Las escuelas de amiga»: espacios femeninos de trabajo y educación de párvulos y de niñas. *Aula: revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca* (16), 155-185. <https://doi.org/10.14201/7440>
- Cappi, L. M., & Salles, M. T. (2018). Docencia Masculina en la educación infantil: Discurso de negación de la comunidad escolar. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 22(2).
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia*, 2, 1-11.
- Cerrón W. R. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8.
- Cordero, M. C. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.
- Cruz, L. L. (2002). La presencia de la mujer en la universidad española. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 4, 291-299.
- Díaz, A. R., & Morales, P. A. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11(3), 5.
- Fernández-Molina, M. (2015). *Bienestar psicológico infantil: detección, prevención y optimización en la escuela infantil*. Pirámide.
- García, M. L. (2017). La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de educación infantil. Notas sobre una investigación realizada entre el alumnado del grado de magisterio de educación infantil de la Universidad de Cantabria (España). *Ex aequo*, (36), 43-57.
- Gil, J. I. A. (2007). Los hombres y la educación infantil. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (101), 10-16.
- González, A. B., Polo, E. M., & Jiménez, P. J. C. (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.
- Iral, M. D. P. M., Córdoba, P. A. Q., & Gómez, S. C. R. (2019). Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia. *Poiésis*, 36, 164-183.

- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular*. Editorial El Colectivo: América Libre.
- Landín M. M., Rosario, D., & Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242.
- Leite-Méndez, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional* [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga.
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 199, 18 de julio de 1945, 385-416.
- Millán Vázquez de la Torre, M., Santos Pita, M. D. P., & Pérez Naranjo, L. M. (2015). Análisis del mercado laboral femenino en España: evolución y factores socioeconómicos determinantes del empleo. *Papeles de población*, 21(84), 197-225.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021, agosto). *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Series*. <http://bit.ly/3G1dffp>
- Ministerio de Universidades (2021, junio). *Estadística de estudiantes*. <http://bit.ly/3huLYYI>
- Monés, J., & Busquets, P. (1991). La educación preescolar en España desde el final de la Guerra Civil hasta los años 60. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (10), 155-186.
- Montesino, P. (1850). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Imprenta Nacional.
- Moreira, M. A. (2002). Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos. *Actas del PIDEA*, 4(14), 25-45.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.
- Nieto, D. A., & Riveiro, J. M. S. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *Revista de investigación educativa*, 24(2), 521-556.
- Rodríguez, M. C. M. (2007). Opinión de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 10(1), 1-9.
- Romero, A.D., & Abril, F.M. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11(3), 40-50.
- Sanchidrián, C., & Berrio, J. R. (Eds.). (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Graó.
- Sonlleve Velasco, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Tonon, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En Tonon, *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*, 8(1), 47-68.
- Vega, I. G., & Ayerbe, A. A. (2013). El niño como sujeto de derechos: Rousseau y el liberacionismo. *Aletheia*, 5(2), 32-42.
- Velasco, A. A., Izquierdo, J. C., García, A. D. L. C., Casas, L. G., & Ramiro, D. M. (2015). Revisión bibliográfica sobre la trayectoria profesional de los profesores de educación física en España (2010-2014). *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 409, 49-62.

Vendrell, R. M., Dalmau, M., Gallego, S., & Baqués, M. (2015). Los Varones. Profesionales en la Educación Infantil: Implicaciones en el Equipo Pedagógico y en las Familias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 195-210. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.184051>

Zapico, A. C. (2021). *Quiénes son las principales figuras de referencia de los niños y niñas de educación primaria enfocado en el género* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Sevilla.