

Los varones, profesionales en la educación infantil. Implicaciones en el equipo pedagógico y en las familias¹

Male teachers, early childhood education professionals. Impact on the pedagogical team and families

Roser Vendrell, Mariona Dalmau, Sofia Gallego y Marian Baqués
Universidad Ramon Llull

Resumen

Desde hace ya unas décadas, en diferentes países de Europa, se han desarrollado estudios sobre la presencia de los hombres como profesionales en la educación infantil que han demostrado los beneficios globales que supone para la educación. En el trabajo que presentamos nos planteamos conocer la incidencia de los educadores y maestros varones en la educación infantil. Realizamos un estudio en base a la aplicación de un cuestionario (ad-hoc) a los educadores y maestros varones de educación infantil de las escuelas municipales de Barcelona (0-3 años) y de los centros de educación infantil de Cataluña (3-6 años), a las familias de los niños/as atendidos por los educadores y maestros y finalmente a las educadoras y las maestras de los equipos docentes donde se encuentran. Siendo la muestra final de 412 participantes. Los datos recogidos versan sobre la presencia profesional de los varones, las relaciones con los niños/as, las familias y las compañeras de trabajo. Los resultados muestran que gracias a las relaciones cotidianas se superan en gran medida los prejuicios, fundamentalmente por el conocimiento mutuo, fruto del día a día, la profesionalidad y la calidad humana de los educadores. Podemos afirmar que la presencia de educadores varones está bien valorada por parte de las compañeras y las familias y favorece la reflexión sobre la equidad de género.

Palabras clave: equidad de género, educación infantil, estereotipos, maestros varones.

Correspondencia: Dra. Roser Vendrell, Departamento de Psicología, Área de Psicología Educativa y del Desarrollo, Universidad Ramón Llull. Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte, Blanquerna. C/ Cister 34. 08022 Barcelona (Spain). E-mail: RoserVM@blanquerna.url.edu

¹ Investigación financiada por L'Institut Català de les Dones ASC/46/2008 Ref. U-92-08. Generalitat de Catalunya.

Abstract

This study wants to show the importance of the male teacher's presence in Early Childhood Education to educational communities and society in general. This research was carried out in schools of Catalonia (Spain). For this descriptive study, a questionnaire (ad-hoc) was administered to Early Childhood Education male teachers and educators (0-3 and 3-6-year-olds) and their families, and also to the female teachers and/or educators from the same teaching staff. The questionnaire explored aspects related to the professionals' performance, the male teachers' relationship with their pupils and families as well as with their female colleagues. Results show that, thanks to their fluent daily relationships, gender prejudice was overcome to a great extent, basically due to the educators' day-to-day-based knowledge, professionalism and human quality. We can state that the presence of male educators is positively valued by their female peers, families and children, and calls for some reflection about gender equity.

Keywords: gender equity, early childhood education, stereotypes, male teachers.

Introducción

La esporádica presencia de profesionales varones en los centros educativos de Educación Infantil constituye una evidencia fácilmente constatable. No obstante, y en especial en los últimos tiempos, se percibe un aumento del número de varones en los parvularios, en el ciclo de 3-6 años. Los recientes cambios sociales, como puede ser la paulatina desaparición de fronteras entre la división de funciones según el género de las personas, sería quizás una de las razones más relevantes. No obstante, la presencia de maestros varones en la etapa de educación infantil es todavía escasa y más escasa aún si cabe en el ciclo de 0 a 3 años. Cameron, Mooney y Moss (2002) y Rolfe (2005, 2006), nos recuerdan que en la mayoría de países europeos no se supera el 5% de profesionales varones en educación infantil, sólo Dinamarca y Noruega lo mejoran. Esta situación pone de manifiesto la disonancia entre las tendencias sociales más equitativas y el modelo que facilita la escuela infantil, claramente feminizado hasta hoy. Esta circunstancia priva a la comunidad educativa y en especial a los niños, de la presencia en la escuela de educación infantil de un modelo masculino, lo cual dificulta una educación basada en la equidad de género.

A pesar de los cambios en las estructuras familiares actuales y la incorporación de los hombres en el cuidado de los hijos y las tareas domésticas, persisten un gran número de familias donde existen las dos figuras parentales: padre y madre, con la consiguiente división de funciones, basada en la mayoría de los casos en el género. Si bien la enseñanza-aprendizaje de valores y actitudes igualitarios se inicia en la familia, el niño debe encontrar en la escuela el correlato correspondiente, o sea la oportunidad de educarse conviviendo en contextos que ofrezcan vivencias que desarrollen el valor de la equidad de género. También puede darse la circunstancia de que el niño tenga en casa un modelo negativo en cuyo caso, sería en la escuela dónde dispondría de modelos socialmente aceptables. No obstante y de acuerdo con Peeters (2008), entendemos que la relación es bidireccional, dándose el caso que las conductas y pautas seguidas en la escuela pueden tener su repercusión en la familia, pero también a la inversa. En este sentido recordamos a Bronfenbrenner (1987) y sus planteamientos en

cuanto a la relación entre microsistemas, en este caso entre la familia y la escuela, como marco de desarrollo y aprendizaje infantil. Estamos convencidos que la educación de los niños adquiere más relevancia si se hace en sintonía entre la familia y la escuela, aunque muy a menudo puede resultar difícil de conseguir. Todavía son muchas las familias que ofrecen a sus hijos modelos en los que se transmiten valores y actitudes de desigualdad por razones de género. Por todo ello resulta interesante que en las escuelas de educación infantil el profesorado represente positivamente lo que acontece en los contextos sociales más cercanos, ofreciendo tanto el modelo masculino como el femenino. Así la educación infantil realizada por equipos profesionales mixtos contribuye, según Moss (2000), a la ruptura de estereotipos basados en la división de funciones según el género, favorece las actitudes respetuosas, no discriminatorias, y la educación en valores. El mismo autor nos indica cómo, la presencia masculina entre los profesionales de los centros de educación infantil, incide directamente en la mayor implicación de los padres en la educación de sus hijos y en su participación en las dinámicas de los centros educativos. En esta misma línea (Burgess, 2012; Fagan, 2010; Peeters, 2008; Rohrmann, 2012) afirman que el hecho de ofrecer los dos modelos, el masculino y el femenino, posibilita una mejora cualitativa de la educación, ya que se ofrece a los niños modelos culturales equitativos que se apoyan en la vivencia y significación de los aprendizajes. No obstante encontramos algunas opiniones disconformes como las de Christie (citada en Rolfe, 2006), que percibe este proceder como la posible continuidad de estereotipos de género. También los trabajos de Owen (2003), donde se plantean dudas sobre el rol del profesional hombre dado que se cuestiona si su conducta se basará en las funciones tradicionales del hombre o irá contra los estereotipos y se adaptará una función más femenina. En este sentido Vandebroek y Peeters (2008) explican las dificultades actuales que algunos hombres jóvenes tienen respecto de la elaboración de su identidad, de sus actuaciones, en referencia al valor de la equidad de género. En este sentido Peeters (2008) citado anteriormente, indica que frente a la incertidumbre que pueden tener los padres jóvenes, la posibilidad de relación con un profesional varón, los apoya y refuerza en las conductas que implican una ruptura con los estereotipos y un cambio social. Así, la presencia de modelos masculinos válidos y significativos en la escuela infantil supone diversidad de beneficios. Rolfe (2005) también plantea su conveniencia en el caso de niños de las familias monoparentales femeninas, ya que así la escuela ofrece un modelo masculino, ausente en el contexto familiar; o cuando indica que la presencia de profesionales varones puede ser un soporte para los niños que viven en familias en las cuales, aún teniendo la figura paterna, éstos representan un modelo masculino positivo. Finalmente indicar, de acuerdo con Jensen (1996, 1999), los beneficios relacionales que derivan de los grupos mixtos de trabajo, ya que desarrollan un tipo de relaciones más claras y pragmáticas, donde no hay tantos malentendidos y donde se resuelven los problemas con mayor eficacia. También en referencia a las relaciones interpersonales Rohrmann (2012) pone de manifiesto que la incorporación de nuevos elementos, ya sean masculinos o femeninos, hace necesarios algunos procesos adaptativos, tanto por parte del profesional al incorporarse como por parte de las personas que ya formaban parte del equipo.

Por todo ello, los investigadores de este proyecto consideramos necesario estudiar la situación real de la presencia de educadores y maestros varones en la educación

infantil en nuestro país. La literatura consultada nos ha permitido detectar propuestas diversas de intervención educativa, en el valor de la equidad de género y la coeducación, a lo largo de toda la escolarización; pero no hemos localizado investigación publicada al respecto en el ámbito de la educación infantil referentes a nuestro contexto sociocultural. Sólo podemos citar el estudio (Vendrell, Baqués, Dalmau, Gallego & Geis, 2008) donde se han analizado las motivaciones, influencias recibidas y toma de decisiones de los estudiantes de magisterio educación infantil en Cataluña, y también sus vivencias a lo largo de su periodo formativo, tanto en la universidad como en los centros de prácticas. De los resultados obtenidos se desprende que hay un elevado nivel vocacional en los estudiantes varones, lo que nos hizo plantear la necesidad de profundizar en el estudio sobre el tema para identificar algunas de las causas por las que todavía, en nuestro país, hay pocos varones profesionales en educación infantil.

Por este motivo, en la investigación que presentamos en este artículo, nos centramos en los profesionales varones en ejercicio. Queremos conocer sus experiencias y sus opiniones respecto de la incidencia de su género en su práctica profesional. Pero este conocimiento no sería completo si no se hubiesen tenido también en cuenta, como objeto de estudio, las percepciones que tienen las compañeras de trabajo del educador/maestro varón y los posibles cambios que la masculinidad puede introducir en las relaciones profesionales dentro de la escuela. Dentro de este intento de alcanzar una visión más amplia también se quiso recabar la opinión de las familias.

Objetivos

El objetivo general de nuestra investigación es conocer la presencia de maestros varones en las escuelas de educación infantil y el impacto que esta presencia produce en el equipo pedagógico y en las familias del alumnado. De este objetivo derivan los siguientes objetivos específicos:

- Identificar la población de profesionales varones en los centros educativos, según el ciclo 0-3 años y 3-6 años.
- Conocer las relaciones profesionales que establece el educador/maestro varón con el equipo pedagógico y con las familias.
- Conocer la percepción de las compañeras en referencia al impacto que produce la presencia de profesionales varones en el centro educativo y en la relación con las familias.
- Conocer la respuesta de las familias con relación a la presencia de educadores y maestros varones.

Metodología

Entendemos nuestra investigación desde un ámbito exploratorio, que nos permitirá detectar la realidad sobre el tema en las escuelas de educación infantil de Cataluña, lo que posteriormente puede abrir nuevas líneas de investigación más específicas. Por este motivo entendemos que el estudio que presentamos se ubica en un paradigma descriptivo no comparativo.

Definimos a continuación las diferentes tipologías de participantes, los instrumentos utilizados en la recogida de datos y finalmente el procedimiento utilizado.

Participantes

La muestra total de los participantes en nuestro estudio es de $n=412$. En cuanto a los profesionales $n=36$, se debe diferenciar entre los participantes de los centros que atienden a niños de 0-3 años y los que atienden a los niños de 3-6 años dado que se encuentran en situaciones contextuales diferenciadas. En cuanto a los profesionales de los centros 0-3 tienen una formación técnica de grado superior o los estudios universitarios de magisterio y se desenvuelven profesionalmente en contextos físicos independientes de la escuela infantil y primaria, siendo éstos, espacios más reducidos y familiares. Utilizaremos en este caso el término educador. En relación a los profesionales de los centros 3-6 años, requieren imprescindiblemente una formación académica universitaria y trabajen en un contexto educativo más académico, como son las escuelas de educación infantil y primaria. Utilizaremos para diferenciar este grupo de participantes el término maestro.

Educadores (0-3 años)

La recogida de datos se realizó en las escuelas infantiles municipales (0-3 años) de la ciudad de Barcelona. La elección viene determinada por ser una ciudad que tradicionalmente ofrece unos servicios asistenciales y educativos de calidad, y que tiene una población de profesionales varones dedicados a la educación infantil suficientemente amplia como para posibilitar la obtención de los participantes en el estudio. Esta realidad tiene sus raíces en la historia innovadora de sus servicios asistenciales y educativos dirigidos a la primera infancia (0-3a), con una tradición pedagógica que se remonta a los inicios del siglo XX, vinculada a la pedagogía activa, y que ha arraigado hasta la actualidad en el modelo de escuelas municipales (González-Agapito, 1989).

Las escuelas infantiles que participaron fueron las que durante el curso 2007-2008 tenían en su equipo pedagógico uno o más hombres educadores. Éstas representan el 24% del total de centros. Como se puede observar en la Tabla 1, la participación obtenida corresponde al 100% de la población ($n=16$) de educadores. Los porcentajes obtenidos en la participación de compañeras y familias se obtienen teniendo como referente la población total que le corresponde. Así sólo el 41 % de las compañeras que podían haber participado lo hizo. Lo mismo sucede con la participación de las familias, que fue del 17%.

Tabla 1

Participación obtenida en el ciclo 0-3 años

	<i>Población (N)</i>	<i>Participantes (n)</i>	<i>Porcentaje</i>
Educadores	16	16	100%
Compañeras	95	39	41%
Familias	553	94	17%

Otros datos significativos son la edad de los educadores y la cualificación profesional de los padres. En la Tabla 2 se observa que la edad de los educadores es superior a la de la mayoría de sus compañeras de trabajo y a la de las familias.

Tabla 2

Intervalos de edad de los participantes en el ciclo 0-3 años

Intervalos de edad de los participantes	18-25 años	26-35 años	36-45 años	46-55 años	56-65 años
Educadores	0,0%	8,3%	16,7%	58,3%	16,7%
Compañeras	0,0%	33,3%	20,5%	38,5%	7,7%
Padres de familia	0,0%	40,7%	51,6%	7,7%	0,0%
Madres de familia	0,0%	57,0%	41,9%	1,1%	0,0%

En la Figura 1 se observa el nivel de cualificación profesional de los progenitores, siendo levemente superior en las madres. Los criterios establecidos para categorizar la cualificación profesional están vinculados a la titulación académica exigida para su acceso a la ocupación laboral que desempeñan.

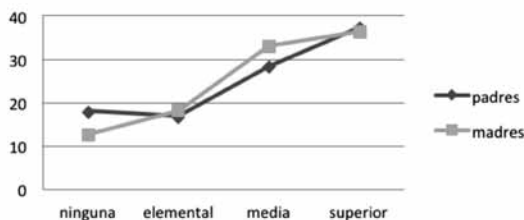


Figura 1. Cualificación profesional de los progenitores de los niños 0-3 años.

Maestros (3-6 años)

Durante el mismo curso 2007-08 el número total de maestros varones de los Centros de Educación Infantil y Primaria de Cataluña era de 176. Como se puede observar en la Tabla 3, los participantes en el estudio alcanzaron el 11,3%. (n= 20). El número de compañeras que participaron, que trabajan en los centros donde hay maestros varones, constituye el 16,7% (n= 59). Y finalmente las familias participantes corresponde al 9% del total (n=184).

Tabla 3

Participación obtenida en el ciclo 3-6 años

	Población(N)	Participantes(n)	Porcentaje
Maestros	176	20	11,3%
Compañeras	352	59	16,7%
Familias	2044	184	9%

En cuanto a los intervalos de edad de los participantes cabe destacar que se encuentran distribuidos dentro de los cánones previsible, no obstante observamos en la Tabla 4 que los maestros que participaron en el estudio se sitúan mayoritariamente en el intervalo de 26-35 años y en el de los 46-55 años de edad.

Tabla 4

Intervalos de edad de los participantes en el ciclo 3-6 años

Intervalos de edad de los participantes	18-25 años	26-35 años	36-45 años	46-55 años	56-65 años
Maestros	5%	40%	15%	40%	0,0%
Compañeras	6,8%	33,9%	23,7%	35,6%	0,0%
Padres de familia	0,0%	29,1%	60,3%	10,6%	0,0%
Madres de familia	2,3%	46,0%	49,4%	2,3%	0,0%

En la Figura 2 se indican los niveles de cualificación profesional de los progenitores, establecidos con los mismos criterios anteriormente indicados para el grupo 0-3. Asimismo se manifiesta un nivel de cualificación profesional ligeramente superior en las madres.

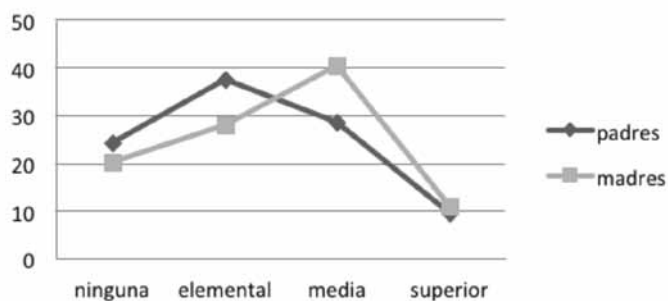


Figura 2. Cualificación profesional de los progenitores de los niños 3-6 años.

Instrumentos

Para la elaboración de los cuestionarios optamos por la aplicación según Niles (2002) de la teoría constructivista, teoría ubicada en el grupo de las teorías postmodernas, las cuales son muy sensibles al entorno inmediato y social de la persona.

Se inició el diseño del cuestionario, correspondiente a cada uno de los grupos participantes, elaborando un banco de ítems a partir de la literatura consultada, de nuestra experiencia profesional en la formación de maestros, y en el ámbito aplicado de la educación infantil. Después de someterlos a un par de pruebas con un grupo reducido, se hicieron las modificaciones oportunas para realizar la validez de contenido a través de la valoración de expertos y de las pruebas piloto correspondientes (Bisquerra, 2004). Finalmente el cuestionario dirigido a los educadores y a los maes-

tros quedó constituido por 21 ítems, el que está dirigido a las compañeras de trabajo quedó constituido por 13 ítems, y el cuestionario dirigido a las familias por 7 ítems. En cada cuestionario hay un espacio para los datos demográficos, y los contenidos versan sobre las relaciones interpersonales, los niveles de satisfacción de profesionales y familiares y finalmente, sobre las valoraciones en aspectos relacionados con la equidad de género. Los ítems son mayoritariamente de respuesta cerrada aunque en algunos casos y opcionalmente se ofrece la posibilidad de respuesta abierta.

Procedimiento

Los participantes en el estudio respondieron al cuestionario en diferentes modalidades. Algunos maestros respondieron on-line y el resto de los participantes, principalmente las familias, respondieron el cuestionario en su versión en papel. Los datos recogidos fueron tratados con el programa estadístico SPSS, versión 15.0.

Resultados

En primer lugar creemos importante subrayar la diferencia de resultados sobre el grado de participación y la tipología de los participantes. Aunque hemos obtenido el 100% de participación en los educadores (0-3 años), no ha sido así con los maestros (3-6 años), dado que han participado solo un 11,3%.

A continuación se presentan los resultados según la tipología de la población, los educadores y maestros en ejercicio, las compañeras y las familias de los niños atendidos por varones. En cada uno de estos grupos se tendrán en cuenta los resultados diferenciando los que se refieren a los educadores de niños 0-3 años y los que se refieren a los maestros de niños entre 3-6 años. Posteriormente se presentan de forma conjunta a fin de poder contrastar mejor los resultados.

Datos obtenidos de los educadores y maestros varones en ejercicio

Observamos en la Tabla 5 que entre los datos más significativos, obtenidos de los educadores y maestros varones en ejercicio, cabe destacar la presencia de prejuicios en ambos ciclos educativos, pero con mucha mayor insistencia en el ciclo de 0-3 años. Estos datos concuerdan con la percepción de la necesidad de diseñar intervenciones específicas para aumentar la ratio masculina entre los profesionales de ambas poblaciones. También cabe destacar la mayor satisfacción de los maestros con la retribución económica en comparación con los educadores.

Se obtienen resultados semejantes en cuanto a la sorpresa de las familias y el tiempo que precisan, unos tres meses, para adquirir confianza con el educador. También hay datos bastante análogos en cuanto a la incidencia de la variable género en las relaciones interpersonales y también aunque más discretamente en los niveles de satisfacción con la conciliación de la vida laboral y familiar.

Tabla 5

Resultados obtenidos de los educadores y maestros varones en ejercicio

Ítems	Educadores (0-3 años)	Maestros (3-6 años)
Sorpresa de las familias	100%	94,7%
Tiempo que se precisa para superar la desconfianza (0-3 meses)	88,9%	95%
La variable género incide en las relaciones con los niños y adultos	37,5%	26,3%
Existencia de prejuicios	77,8%	38,9%
Se precisan intervenciones específicas para incrementar el número de profesionales	90%	63,2%
Satisfacción laboral (retribución económica)	25%	77,8%
Satisfacción conciliación familiar y laboral	73%	94%

Datos obtenidos de las compañeras de trabajo de los educadores y maestros en ejercicio

En general las percepciones de las compañeras, tanto de los educadores como de los maestros, presentan una tendencia similar. No obstante en la Tabla 6 se observa como la presencia de prejuicios continua siendo mayor respecto a los educadores que no respecto a los maestros.

Tabla 6

Resultados obtenidos de las compañeras de trabajo

Ítems	Educadores	Maestros
Sorpresa de las familias	82%	50,8%
Tiempo que se precisa para superar la desconfianza (3 meses)	100%	98%
La variable género incide en las relaciones con los niños y los adultos	27,8%	15,3%
La personalidad del profesional es más importante que el género	43,8%	66,7%
Valoración positiva de la presencia de varones	98%	100%
Supuesta valoración positiva de la presencia de varones según las familias	71%	98%
Existencia de prejuicios	62%	44%
Se precisan intervenciones para incrementar el número de profesionales	60%	81,6%

Observamos un mayor porcentaje en la consideración de la variable género como condicionante en las relaciones interpersonales. Resaltar la importancia del dato obtenido en las preguntas abiertas dónde se atribuye un mayor peso a la personalidad del profesional y no tanto al género. Tanto entre las educadoras como entre las maestras se pone de relieve la valoración positiva de la presencia de varones en los centros

educativos. Resalta la sorpresa que las compañeras creen que muestran las familias del grupo de 0-3 años al saber que su hijo será atendido por un educador, por encima de la sorpresa que consideran que tienen los progenitores del grupo 3-6 años.

Datos obtenidos de las familias que han tenido un varón como educador o maestro de su hijo/a

Los resultados obtenidos de las familias manifiestan de nuevo la presencia de prejuicios, y de forma diferenciada, según la etapa educativa (tabla 7). Siendo como ya hemos ido indicando, más elevados en el grupo 0-3 años. También hemos observado que de forma espontánea surge una valoración del profesional más centrada en su personalidad y no tanto en su género.

Tabla 7

Resultados obtenidos de las familias

Ítems	Educadores	Maestros
Sorpresa de las familias	47,8%	38%
Tiempo que se precisa para superar la desconfianza (3 meses)	96,8%	95,5%
La variable género incide en las relaciones con los niños y adultos	17,4%	16,7%
La personalidad del profesional es más importante que el género	40%	49,5%
Existencia de prejuicios	56,5%	27,7%
Se precisan intervenciones para incrementar el número de profesionales	45,6%	61,9%

A continuación y con el fin de facilitar la interpretación de los resultados globalmente, se presentan en la Tabla 8, los datos agrupados según las poblaciones y las etapas educativas. Como podemos observar, la existencia de prejuicios se manifiesta con menor intensidad en las percepciones de las familias, aumenta ligeramente en los compañeros y se da de forma más acentuada en las percepciones de los propios profesionales, principalmente entre los educadores. También se evidencia que las respuestas de las familias manifiestan menor sorpresa ante el profesional varón que las respuestas de los compañeros y de los mismos educadores y maestros. En el grupo 0-3 años contrasta la opinión de los educadores con la de las familias en relación a la necesidad de realizar intervenciones específicas para favorecer la incorporación de educadores en los centros.

Es interesante subrayar que los porcentajes de sorpresa de las familias son muy similares y en este sentido hay coincidencias entre los profesionales, los miembros del equipo docente y las mismas familias (tabla 8). Todos ellos coinciden en manifestar que una vez superado el primer impacto, las relaciones siempre se desarrollan de manera satisfactoria a partir generalmente del primer trimestre. Solo los educadores (0-3 años) manifiestan que hay un 25% aproximado que precisa de más tiempo. Esta visión temporal también es percibida por las compañeras de claustro y por las mismas familias, lo cual lleva a hablar de una confluencia de indicios y a valorar la situación como supuestamente normalizada.

Tabla 8

Síntesis de los resultados obtenidos según las poblaciones estudiadas

Ítems	Profesionales		Compañeros		Familias	
	0-3a.	3-6a	0-3a.	3-6a	0-3a.	3-6a
Sorpresa de las familias	100%	94,7%	82%	50,8%	47,8%	38%
Tiempo que se precisa para superar la desconfianza (0-3 meses)	88,9%	95%	100%	98%	96,8%	95,5%
La variable género incide en las relaciones con los niños y adultos	37,5%	26,3%	27,8%	15,3%	17,4%	16,7%
La personalidad del profesional es más importante que el género			43,8%	66,7%	40%	49,5%
Existencia de prejuicios	77,8%	38,9%	62%	44%	56,5%	27,7%
Necesidad de promover intervenciones específicas para aumentar la presencia de varones	90%	63,2%	60%	81,6%	45,6%	61,9%

Las valoraciones sobre las relaciones del educador o maestro en la escuela se consideran en general satisfactorias. La incidencia del género en las relaciones con los niños, los profesionales y las familias en general se percibe de forma superior en el ciclo 0-3 años. No obstante son las familias las que le atribuyen menor importancia. Se valora mucho más la personalidad del profesional como parte del éxito de las relaciones interpersonales que no la variable género.

Las compañeras valoran las relaciones con las familias en el mismo sentido que lo hacen los maestros varones, asombro, regularización de las relaciones y, para un pequeño grupo, resistencia al cambio. Por tanto la variable género tiene una importancia relativa en el establecimiento de relaciones fluidas entre el educador/maestro y la familia, pues también se deben considerar las posibles afinidades entre ambos en el momento de establecer estas relaciones. La valoración positiva de la presencia de hombres en el equipo pedagógico es bastante unánime lo cual puede considerarse como un signo de apertura de nuevas experiencias.

Los datos aportados por las familias muestran que una vez superado el primer impacto, no tienen problema para establecer una relación de confianza con el educador/maestro varón. Indican que esta relación está basada en la profesionalidad manifestada y, en el caso de darse discrepancias, éstas no vienen determinadas por el género sino por las diferencias habituales entre dos personas.

A pesar de todo ello, y en relación a la percepción de prejuicios sociales los resultados manifiestan que son la mayoría de los educadores (0-3 años) los que perciben más la presencia de estos prejuicios, en segundo lugar son las compañeras de la escuela las que los perciben y finalmente son las familias. En el periodo 3-6 años estos porcentajes disminuyen.

En cuanto a la necesidad de realizar intervenciones específicas para incrementar la presencia de profesionales varones en este contexto educativo, también se manifiestan de forma muy significativa una gran mayoría de los educadores. En la situación menos favorable se encuentra el parecer de las familias que aunque valoran positivamente la presencia de hombres en infantil, solo un 45% defiende

estas medidas en el ciclo 0-3 años. Según el número de educadores, son necesarias más intervenciones dirigidas a promover la presencia de educadores varones en el periodo 0-3 años que no en el periodo de 3-6 años ya que el número de maestros varones es superior.

Discusión

Planteamos este apartado de discusión en base a los resultados obtenidos en nuestro trabajo, interpretándolos de acuerdo con nuestro contexto sociocultural y dando respuesta a los objetivos que nos propusimos alcanzar.

Así, a partir de los resultados y de la reflexión que éstos nos ha sugerido, constatamos una vez más que, en relación al tema de este estudio, todavía subyacen un conjunto de prejuicios sociales en referencia a las profesiones. Aún existen profesiones consideradas masculinas y profesiones consideradas femeninas. Generalmente, las profesiones que cuentan con un alto grado de masculinización se pueden relacionar con la exigencia de cualidades atribuibles a la condición masculina o bien por haber estado mucho tiempo vedadas a las mujeres. Por otro lado, las profesiones consideradas tradicionalmente femeninas suelen tener relación con las llamadas profesiones del *cuidar* y sería en este espacio que aún, en nuestra sociedad, se tiende a ubicar la profesión de educadora y/o maestra de educación infantil. Muchas profesiones consideradas tradicionalmente masculinas se han feminizado, como puede ser la medicina, las profesiones relacionadas con la justicia, y otras. Pero, en menor medida, se están masculinizando las profesiones consideradas femeninas, como puede ser el caso que nos ocupa de la educación infantil. Así lo constatan Vendrell et al. (2008) en un estudio anterior, ya citado, en el que muestran que la proporción de estudiantes de educación infantil masculinos en las universidades catalanas, no alcanza ni siquiera el 3%.

La tendencia que muestra la reducida presencia de varones en los estudios de educación infantil también se ha podido comprobar en relación a los profesionales que ejercen en los centros de educación infantil, ya sea como educadores o como maestros, tal y como lo muestran nuestros resultados. Conviene señalar que otros estudios (Cameron, Mooney y Moss; 2002) y Rolfe (2005; 2006) corroboran esta misma tendencia en el conjunto de la Comunidad Europea. En este sentido, Àngel (2006) nos recuerda que una de las recomendaciones que ya se planteaba en el informe publicado en 1995 por "Childcare Network of the European Commission" para la atención a la infancia era alcanzar, en un periodo de diez años, un porcentaje del 20% de profesionales varones en la escuela infantil, porcentaje que dista mucho de ser alcanzado.

En cuanto a la diferencia existente en nuestro estudio respecto a la participación de los participantes varones educadores (ciclo 0-3) y maestros (ciclo 3-6), una posible explicación podría ser que los primeros, todos ellos ejerciendo en escuelas municipales de Barcelona y en una franja de edad que va entre los 46 y 55 años, son herederos de un legado innovador en el ámbito educativo conocido como Renovación Pedagógica muy potente en los años 80 en todas las escuelas municipales de Barcelona. En referencia a los maestros participantes, no se dan las condiciones apuntadas.

Los datos proporcionados por los educadores participantes muestran, respecto a los maestros, estar muy poco satisfechos en cuanto a la retribución económica que

reciben por su trabajo y en las dificultades para conciliar su vida familiar y laboral. Creemos que sería importante y justo equiparar las condiciones laborales de ambos colectivos, y así evitar diferencias que incidan negativamente, en los jóvenes, en el proceso de la elección formativa y profesional en el ámbito de la educación infantil.

Hemos visto que todos los participantes del grupo 0-3 años consideran, en mayor proporción que los participantes del grupo 3-6 años, que son todavía los prejuicios sociales los que condicionan, en buena parte, la normalización de la presencia de educadores y maestros en los centros de educación infantil. Sobresalen al respecto las opiniones de las familias. En relación a este tema de los prejuicios se pone de manifiesto en nuestro estudio que es, la tarea desarrollada por el profesional y su personalidad, el mejor recurso para combatirlos. Estos datos no hacen más que confirmar lo apuntado por Burgess (2012), Moss (2000) y Peeters (2008), cuando afirman que un modelo masculino en la escuela infantil favorece la superación de estereotipos de género, dado que las conductas de cuidado y atención hacia los niños son desarrolladas también por profesionales hombres. En relación a la percepción de las compañeras de trabajo de los educadores y maestros, sobre su presencia en los equipos, en nuestro estudio se valora muy positivamente, por parte de los dos grupos de participantes (0-3 y 3-6). En este sentido, y en relación a la bondad de las dinámicas existentes en los equipos mixtos, también se manifiesta Jensen (1996; 1999).

Las compañeras de los educadores y de los maestros valoran como muy importante la presencia de éstos en sus equipos pero curiosamente, y a pesar de manifestar que son todavía pocos los hombres educadores y maestros en los centros de educación infantil, consideran, con menos intensidad, que se deban realizar a nivel político y social intervenciones dirigidas a incrementar profesionales varones. En este mismo sentido se han manifestado las familias. En conjunto, son unos resultados que nos parecen un tanto contradictorios y que entendemos que sería interesante poder estudiar con mayor profundidad en otros trabajos.

Es evidente que la voluntad de los educadores y maestros (hombres y mujeres) no es suficiente para erradicar, en los centros escolares, los estereotipos de género. Éstos suelen transmitirse de manera inconsciente desde la cultura (Morin, 2001). Cultura que tanto los profesionales como las familias llevan como lastre de una sociedad en la que durante muchos años ha predominado la desigualdad entre hombres y mujeres. Esta desigualdad se manifiesta de múltiples formas; Rebollo, Vega y García-Pérez (2011) lo explican en su estudio sobre el mantenimiento de los estereotipos sexistas en la resolución de conflictos en la escuela. O también cuando García, Rebollo, Buzón, González-Piñal, Barragán y Ruiz (2010) observan que aunque se dan algunos cambios éstos se manifiestan con más dificultad en el género masculino, dándose un mantenimiento de los estereotipos en los niños y adolescentes, ya que se vincula el género femenino a la reproducción y el masculino a la producción. En este sentido Bonilla y Martínez (1999) subrayan en su trabajo el poder del *currículum oculto* que transmite dichos estereotipos, de forma involuntaria, en los contextos sociales. Tanto es así que Bolaños y Jiménez (2007), y García-Pérez, Rebollo, Vega, Barragán-Sánchez, Buzón y Piedra (2011), señalan la existencia de aproximadamente un 35% del profesorado masculino y un 25% del femenino que no reconoce ni percibe prácticas de discriminación y desigualdad en la escuela, mos-

trando su mayor dificultad perceptiva en el plano relacional, es decir, en el plano de la práctica educativa. Asimismo, los profesores muestran menos competencias en el reconocimiento de la desigualdad que las profesoras.

De todos los datos comentados hasta el momento, se deduce que la superación de los prejuicios y de los estereotipos de género es posible, aunque muy compleja. Buena parte de ello depende del incremento de varones educadores y maestros en la escuela, y de que el trabajo que desarrollen sea igualmente valorado tanto por los mismos varones, como por sus compañeras de claustro y por las familias. En este sentido es necesario implementar políticas laborales más equitativas que contemplen la conciliación laboral y profesional y que ayuden en el restablecimiento del prestigio social del maestro, sea cual sea la edad de los alumnos a los que atiende. También creemos necesario incrementar proyectos educativos pero en un espectro social más amplio, que supere el marco escolar, como el que explican Viguer y Solé (2011) cuando nos plantean una intervención abierta y globalizada, que trabaja sobre la educación en valores, con la participación activa de las familias, y en colaboración con la administración local. El hecho de implicar no sólo a las instituciones educativas en el cambio social facilita y optimiza con toda seguridad los resultados. En este sentido indicar finalmente la necesidad también de incidir en el contenido de los mas media, ya que como Leal (2002;2003) indica, transmiten de forma muy notoria estereotipos en referencia a los roles masculino y femenino.

Sin lugar a dudas, nuestro trabajo nos ha permitido detectar que todavía hay mucho por hacer en este campo y que sería necesario plantear nuevos estudios más concretos y centrados en algunas de las reflexiones anteriores, para ahondar en los temas planteados y seguir haciendo propuestas de mejora, que a nuestro entender, son esenciales para lograr una sociedad más equitativa en temas de género.

Referencias

- Àngel, C. (2006). Visió panoràmica de l'atenció educativa a la petit a infància dins un marceuropeu. En F. Casas (Ed.) *Infants, drets dels infants i la seva qualitat de vida: algunes aportacions des de la recerca psicològica a Catalunya* (p. 11-28). Girona: Documenta Universitària.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolaños, L. & Jiménez, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 77-95.
- Bonilla, A. & Martínez, I. (1992). Análisis del Currículum oculto de los modelos sexistas. En M. Moreno (Ed.), *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa* (p. 60-92). Madrid: Ministerio de asuntos sociales. Instituto de la Mujer.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Burgess, A. (2012). Superar els estereotips de gènere, *Infància a Europa*, 12,23, 5-6.
- Cameron, C., Mooney, A. & Moss, P. (2002). The childcare workforce: current conditions and future directions, *Critical Social Policy*, 22(4), 572-595.
- Fagan, C. (2010). *Men and Gender Equality: tackling gender segregated family roles and social care jobs*. European Commission Employment Social Affairs and Equal Opportuni-

- ties. Recuperado de http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CFoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fsocial%2FBlobServlet%3FdocId%3D5532%26langId%3Den&ei=1IMNUO33PMKx0AWMvMjdDA&usq=AFQjCNGEiWsb8hYszM8gzuMXuJJ9SkyW_A
- García, R., Rebollo, M.A., Buzón, O., González-Piñal, R., Barragán, R. & Ruiz, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-132.
- García-Pérez, R., Rebollo, M. A., Vega, L., Barragán, R., Buzón, O. & Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Cultura y Educación*, 23 (3), 385-397.
- González-Agapito, J. (1989). *Ser infantabansd'ara*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Jensen, J. (1996). *Men as Workers in Childcare Services. A Discussion Paper*. European Commission Network on Childcare, London, England.
- Jensen, J. (1999). *Els homes comeducadors*. Barcelona: Rosa Sensat. Colección Temes d'infancia nº 32.
- Leal, A. (2002). Narraciones audiovisuales y representaciones infantiles: los roles masculino y femenino. *Cultura y educación*, 14 (3), 313-326.
- Leal, A. (2003). Mirar y pensar desde la cultura de género. *Anuario de psicología*, 34 (2), 279-290.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Moss, P. (2000). *Workforce Issues in Early Childhood Education and Care*. Institute for Child and Family Policy, Columbia University: New York. Recuperado de http://www.childpolicyintl.org/publications/Workforce%20Issues%20in%20Early%20Childhood%20Education%20and%20Care_Peter%20Moss.pdf
- Niles, S.P. (2002). *Career development interventions in the 21st century*, Columbus, Merrill Prentice Hall.
- Owen, C. (2003). *Men's Work? Changing the Gender Mix of the Childcare and Early Years Workforce*, Facing the Future Policy Paper 6, Day care Trust, London. Recuperado de http://www.onderwijsarbeidsmarkt.nl/fileadmin/user_upload/mens_work.pdf
- Peeters, J. (2008). *European perspective on professionalism in Early Childhood Education*. Amsterdam: SWP Publishers.
- Penn H. & McQuail, S. (1997). *Childcare as a Gendered Occupation*, DfEE Research. Report 22, London: HMSO.
- Rebollo, M. A., Vega, L. & García-Pérez, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 311-323.
- Rohrman, T. (2012). La situació dels homes en l'educació a Alemanya. *Infància a Europa*, 12.23, 12-14.
- Rolfe, H. (2005). Men in Childcare, Occupational Segregation, *Working Paper Series No. 35*, Equal Opportunities Commission. Recuperado de <http://www.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/Rolfe-Heather.pdf>
- Rolfe, H. (2006). Where are the Men? Gender Segregation in the Childcare and Early Years Sector. *National Institute Economic Review*, 195, 103-117.
- Vandenbroeck, M. & Peeters, J. (2008). Gender and professionalism: a critical analysis of overt and covert curricula. *Early Child Development and Care*, 178 (7), 703- 715.

- Vendrell, R., Baqués, M., Dalmau, M., Gallego, S. & Geis, A. (2008). La educación en valores y actitudes igualitarias: los varones estudiantes de magisterio de educación infantil. *Revista de Ciencias de la Educación*, 214 (10), 223-233.
- Viguer, P. & Solé, N. (2011). Debate familiar sobre valores y convivencia: una investigación participativa para implicar a las familias en el análisis y la transformación de su realidad. *Cultura y Educación*, 23(1) 105-118.

Fecha de recepción: 10 de octubre de 2013.

Fecha de revisión: 11 de octubre de 2013.

Fecha de aceptación: 28 de mayo de 2014.