



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**El lugar social y pedagógico que niños, niñas y sus familias les otorgan a maestros hombres
en la educación infantil**

Laura Valentina Rueda Medina

Alejandro Montoya Marin

Trabajo de grado para optar al título de Licenciados en Educación Infantil

Asesora

Jakeline Duarte Duarte

Doctora en Ciencias Humanas y Sociales

Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en educación infantil

Medellín

2026

Cita	(Rueda Medina & Montoya Marín, 2026)
Referencia	Rueda Medina, L. V., & Montoya Marín, A. (2026). El lugar social y pedagógico que niños, niñas y sus familias les otorgan a maestros hombres en la educación infantil [Pregrado]. Universidad de Antioquia, Medellín.
Estilo APA 7 (2020)	



Licenciatura en Educación Infantil

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mi niña interior, que a sus cinco años comenzó a soñar con este momento: gracias por no rendirte y por trabajar con tanto empeño; hoy estamos aquí cumpliendo nuestro mayor sueño.

A mi mamá, quien ha sido mi todo. Gracias por darme todo de sí para que yo pudiera centrarme en alcanzar mis metas y por confiar en mí incluso cuando yo misma no lo hacía. Gracias por ser mi refugio y esa voz de aliento necesaria cuando el camino se tornaba difícil; todo lo que soy y he logrado es gracias a ti.

A mi familia, en especial a mi tía Cristina, por ser mi segunda mamá, y a Luciana, mi hermana de vida. Gracias a ambas por saber escuchar y por acompañarme en esos silencios donde no encontraba las palabras. A mis abuelas: a Flor que me acompaña desde el cielo, quien partió confiando en mi capacidad y soñando con verme graduar como maestra; y a mi abuela Betsabe, por cuidarme con todo su amor desde antes de mi llegada al mundo.

A Oddy, mi perrito, quien pasó noches enteras cuidando mis pies mientras escribía cada página. Aunque su mayor aporte fue obligarme a hacer pausas para acariciarlo, hizo este proceso mucho más bonito.

A mis profesores, por depositar su conocimiento y sembrar en mí el amor por esta profesión.

A Alejandro, mi compañero de camino durante toda la carrera. Gracias por estar presente cuando las ideas no fluían y la frustración aparecía, por tu paciencia infinita y por inspirarme con tu ejemplo a ser una gran maestra.

A todos ellos, gracias. Sin su compañía y apoyo, este camino no habría sido el mismo.

Laura Valentina Rueda Medina

A mis papás, que me han apoyado en mis decisiones, en las ideas que se me ocurren, en acompañarme en todo objetivo que me propongo, por estar presentes y por aconsejarme para ser una mejor persona.

A mi familia, que se han preocupado por mi recorrido, han ayudado con proyectos y a que todo salga bien, que han priorizado mi educación desde mi infancia hasta este momento.

Al equipo de representación de tenis de campo de la Universidad de Antioquia, que ha hecho de mí paso por la universidad mucho más ameno, que me ha traído grandes amistades que me han permitido vivir experiencias tanto adentro como afuera de la universidad.

A mi compañera Valentina, que desde muy temprano en la carrera me ha acompañado en prácticas, trabajos y exposiciones, siempre con paciencia y con su gran empatía, características que sé que se potencian en el aula reconociéndola como una gran maestra, un ejemplo para mí.

A mis maestros y maestras de la universidad, que han confiado en mí, aportando no solo conocimiento, también palabras de apoyo cuando no sabía si seguir o no. Aquellos que han sido ejemplo y han demostrado las posibilidades que existen para transformar la educación.

A las maestras cooperadoras que me acogieron sin problema en las aulas, que me enseñaron y aclararon todo lo que en la teoría parecía difuso, y por a pesar de cerrar ciclos y semestres en sus instituciones, siguen presentes en el proceso de mi formación.

Alejandro Montoya Marin

Agradecimientos

En nuestro camino de formación, hemos contado con el acompañamiento y apoyo de personas e instituciones, sin ellas culminar esta etapa no hubiera sido posible.

En primer lugar, agradecer a la Universidad de Antioquia por brindar espacios de formación que aportaron a nuestro crecimiento como maestros. A nuestra asesora, Jakeline Duarte, por su constante disposición, por brindar su conocimiento y su paciencia para llevar a cabo esta investigación. Asimismo, a la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó por abrir sus puertas a los maestros y maestras en formación.

Un agradecimiento especial a nuestras maestras cooperadoras, Mary Luz y Natalia quienes nos recibieron en sus aulas de clase con total apertura, confiando en nosotros y siendo ejemplo de amor por esta profesión. A los niños, niñas y sus familias, gracias por participar de la investigación, por confiar en nosotros al compartir sus experiencias y permitirnos aprender de ellos.

Finalmente, agradecemos a todas las personas que hicieron parte de este camino, acompañando, escuchando y aconsejando cada vez que fue necesario. Y por último, a nosotros mismos: por permitirnos vivir plenamente la vida universitaria, por creer en nuestros sueños, elegir esta carrera y confiar desde el primer momento en el potencial que hay en las infancias.

Tabla de contenidos

Resumen	9
Abstract	10
1. Planteamiento del problema	11
2. Justificación	15
3. Objetivos	17
3.1 Objetivo general	17
3.2 Objetivos específicos	17
4. Antecedentes	18
5. Referentes conceptuales	23
5.1 Imaginarios sociales y culturales del maestro hombre	23
5.2 Referentes socioculturales en la construcción de percepciones	25
5.3 Las emociones y el rol de maestro en la infancia	27
5.4 Género, masculinidades y profesiones de cuidado	29
6. Metodología	32
6.1 Paradigma, enfoque y tipo de investigación	32
6.2 Población participante	33
6.3 Descripción de las actividades	33
6.4 Consideraciones éticas	36
6.4.1 Consentimiento informado	37
6.4.2 Asentimiento	37
7. Hallazgos e interpretación de la información	39
7.1 Imaginarios sociales y culturales sobre el maestro hombre en los niveles de educación infantil.	40
7.1.1 Entre la ternura de la maestra y la autoridad del maestro	40
7.1.2 El género como factor no determinante en el rol del maestro	45
7.2 Emociones ante el maestro hombre en la educación infantil	47
7.2.1 Entre el reglazo y la ternura: memorias y tensiones sobre el maestro hombre	48
7.2.2 Felicitar, acompañar y sostener: otras formas de ser maestro hombre	53

7.2.3 Emociones sin distinción de género	55
7.3 Reconocimiento social del maestro hombre en la educación infantil	57
7.3.1 Estigmatización mediática y la relación entre el maestro hombre y el peligro	58
7.3.2 El maestro: un rol sin distinción de género	61
7.3.3 “De segundo [grado] en adelante”: el lugar permitido del maestro hombre	64
8. Conclusiones	68
9. Recomendaciones	70
Referencias Bibliográficas	73
Anexos	78

Siglas, acrónimos y abreviaturas

DANE:	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
MEN:	Ministerio de Educación Nacional de Colombia
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura
MMC:	Método de Comparación Constante
UdeA:	Universidad de Antioquia

Resumen

En esta investigación nos interesamos por comprender el lugar social y pedagógico que los niños, niñas y sus familias le otorgan al maestro hombre en el nivel de educación infantil. Se trabajó en una institución educativa pública del municipio de Medellín, ubicada en el barrio Moravia, con niños y niñas entre los cinco y seis años y sus respectivos familiares. La metodología usada parte del paradigma cualitativo, utilizando la entrevista y los talleres como medio de investigación. Se evidenció que los imaginarios sociales y culturales que hay sobre la presencia del maestro hombre están sujetos, especialmente, a los divulgados por los medios de comunicación quienes lo ponen bajo la sospecha y le otorgan un halo de peligro para el bienestar de los niños y niñas. Algunas familias, incluidos niños y niñas, asocian la presencia de maestros hombres a una alta exigencia académica y autoritarismo frente a una maestra revestida de ternura y cariño. A diferencia de la mayoría de los adultos, algunos niños/as demuestran más flexibilidad al aceptar a los hombres ocupar el lugar de maestros en sus espacios de aprendizaje. Esta aceptación de las infancias y apertura ante los estereotipos ocupacionales de género pueden dar cuenta de la posibilidad de deconstruir los imaginarios sociales sobre roles y género en los contextos escolares.

Palabras claves: Maestro hombre, educación infantil, estereotipos ocupacionales de género, reconocimiento social, percepciones, emociones.

Abstract

In this research we are interested in understanding the social and pedagogical place that children and their families give to the male teacher at early childhood education. The investigation was done in a public educational institution in the municipality of Medellín, located in the Moravia neighborhood, with boys and girls between five and six years old and their respective families. The methodology used starts from the qualitative paradigm with a grounded theory-type approach, using the interview and the workshops as a means of research. It became evident that social and cultural perceptions regarding the presence of male teachers are particularly influenced by media portrayals, which cast them in a suspicious light and portray them as a threat to children's well-being. Some families, including children themselves, associate male teachers with high academic expectations and authoritarianism, in contrast to female teachers, who are seen as tender and affectionate. Unlike most adults, some children show greater flexibility in accepting men as teachers in their learning environments. This acceptance among children and their openness to challenging gender-based occupational stereotypes may point to the possibility of deconstructing social perceptions of roles and gender in school settings.

Keywords: Male teacher, early childhood education, occupational gender stereotypes, social recognition, perceptions, emotions.

1. Planteamiento del problema

Durante nuestra formación como estudiantes de educación infantil, y desde otros escenarios que hemos habitado en nuestras vidas cotidianas, hemos podido identificar que el tema del rol del maestro ejercido por los hombres en la educación infantil es muy poco mencionado, y cuando se hace, se da desde la estigmatización, la incertidumbre, el miedo, pero también desde el reconocimiento y la admiración. Aunque sí se logra evidenciar que como sociedad hemos avanzado con respecto a cómo se perciben los roles de género en nuestro contexto, sigue siendo poco usual encontrar hombres trabajando con niños/as¹ pequeños en los centros infantiles o en los primeros grados. A raíz de estas experiencias ha surgido nuestro interés de investigar el rol del maestro hombre desde las voces de los niños/as de preescolar y sus familias.

Por ejemplo, ¿por qué casi no encontramos hombres en las aulas?, ¿será que a los hombres no les interesa esta profesión o es que hay situaciones o creencias que los alejan? Muchas veces se piensa que el cuidado de otro ser humano, en este caso de los niños/as, es algo “propio” de las mujeres, como si viniera con ellas por naturaleza, esos discursos configuran estereotipos ocupacionales de género que limitan la presencia masculina en la educación infantil, pero eso es una idea que ya varios estudios han cuestionado. De hecho, Arroyo Ortega (2024) lo menciona cuando habla sobre cómo este tipo de creencias afectan la forma en que se organiza el trabajo con la primera infancia, incluso desde las instituciones mismas donde el cuidado de las infancias históricamente ha sido asignado a las mujeres, excluyendo a los hombres de estas prácticas, por lo que es necesario promover su participación en el entorno escolar de los niños/as, reconociendo el cuidado como responsabilidad colectiva y equitativa más allá del género. Es por esto que vemos la necesidad en nuestra investigación de darle un lugar a los referentes socioculturales como lo son: familia, sociedad, pares y medios de comunicación, y así poder investigar sobre cómo estos referentes han marcado el reconocimiento social de los maestros hombres en educación infantil. Para lograr identificar lo anterior queremos que sean los niños, niñas y sus familias, quienes por medio de sus voces y participación puedan expresar sus percepciones en torno al maestro hombre.

¹ Con el fin de tener una economía textual tanto en la escritura y lectura de esta investigación se unirá la expresión “Niño y niña” y será presentada como “niño/a”.

El Departamento Administrativo Nacional de estadística (DANE) en el boletín técnico sobre la educación formal del año 2024, expone que las instituciones educativas oficiales del país en los niveles de educación preescolar cuentan con un total de 54.018 maestros, de los cuales el 95.1% son mujeres, mientras que los hombres ocupan el 4,9% restante. Esto nos confirma que el género dominante en esta profesión es el femenino y que el lugar que tiene el hombre en este espacio es mínimo. Además de lo anterior, en documentos legales del DANE, el Ministerio de Educación y la estrategia *De Cero a Siempre*, se evidencia que, de manera explícita, no se establece que la educación sea una labor atribuida únicamente a las mujeres. No obstante, en la mayoría de las imágenes —por no decir en la totalidad— que acompañan dichos documentos, la figura del maestro es representada por una mujer. Esto refleja, a nivel de currículo oculto, la transmisión implícita del mensaje de que se trata de una profesión feminizada. De estos discursos legales, sociales e institucionales también se nutren los niños/as y sus familias, donde reconocen más a las mujeres que a los hombres en este rol.

Desde nuestra práctica formativa a lo largo de ocho semestres en la carrera, hemos notado que el relacionamiento entre estudiantes y maestros sí cambia cuando hay un maestro hombre en el aula. Las interacciones se transforman y el ambiente también. Hay formas diferentes de acompañar, de jugar, de poner límites o de acercarse emocionalmente a los niños/as. Sin embargo, más allá de nuestra percepción, queremos poner el lente a este fenómeno desde una mirada investigativa. Nos interesa que sean las voces de los propios niños/as y sus familias las que nos permitan entender si esos discursos adultocentristas frente a los estereotipos ocupacionales de género afectan, limitan o, por el contrario, enriquecen la presencia de maestros hombres en la educación inicial. A través de las voces de los niños/as y sus familias, también se visibilizan los imaginarios sociales y culturales que los niños ya han interiorizado. Aquí nos preguntamos: ¿cómo lo viven ellos?, ¿qué diferencias notan?, ¿qué emociones viven los niños/as cuando es un hombre quién está ocupando ese rol?

En las aulas hemos logrado evidenciar estereotipos ocupacionales de género que asocian a los hombres con lo técnico, lo disciplinario o lo físico, mientras que a las mujeres se les sigue vinculando con lo emocional, lo sensible y lo cercano al cuidado. Esta división simbólica puede hacer que muchos hombres ni siquiera consideren la educación infantil como una opción

profesional válida a nivel social, y cuando deciden hacerlo, enfrenten desconfianza, prejuicios o incluso cuestionamientos constantes sobre su presencia en estos espacios. Y es por medio de las voces de los niños, niñas y sus familias, que buscamos comprender los discursos que los acompañan alrededor de este tema.

Por otro lado, está lo que mencionan Guevara y Torres (2024), que muestran cómo desde edades muy tempranas se empieza a construir eso de “ser hombre”, de cierta manera, muchas veces reforzada por lo que pasa en la escuela. Hemos identificado algunas investigaciones relacionadas con el rol del maestro hombre en el aula, en las que el foco de investigación es la experiencia del propio maestro o de entrevistas a adultos de sus experiencias cuando fueron estudiantes, por otro lado, no hay mucha información sobre lo que piensan, perciben o sienten los niño/as frente a este asunto. Es decir, ¿qué perciben los niños/as ante los diferentes géneros que asumen el rol del maestro? ¿Perciben alguna diferencia cuando el rol de maestro lo asume un género en específico?

Saldaña Vadillo (2024) investigó la vida de dos profesionales que trabajan en Educación Infantil. La autora reveló cómo estos hombres enfrentan sospechas, prejuicios y vigilancia constante por ejercer en un campo tradicionalmente feminizado. Los sujetos describieron que en sus prácticas cotidianas optaron por cambiar acciones como, trabajar a puertas abiertas o modificar la forma en la que se relacionaban con los y las estudiantes para poder escapar de las miradas acusatorias, lo que muestra el peso simbólico del género aquí.

A esto se le suman las ideas que circulan en el entorno social y familiar, donde muchas veces se cuestiona o desvaloriza el trabajo que hacen los hombres en la educación infantil. Algunos incluso deben “demostrar” constantemente que su labor es legítima, que su vocación es real, o que no tienen “otras intenciones” por querer estar presentes en la formación de niños/as en primera infancia. Finalmente, ese reconocimiento social, positivo o negativo, que reciben los maestros hombres se traduce en cómo los niños/as interpretan y reproducen esas percepciones. Estas sospechas también hacen parte de las barreras simbólicas que dificultan la inclusión plena del género masculino en este nivel educativo.

Creemos que, aunque los discursos sobre masculinidad en la profesionalización del maestro nacen y circulan principalmente entre los adultos, estos no son ajenos a la infancia. Por el contrario, se filtran en las aulas a través de gestos, palabras, imaginarios, roles asignados y formas de relacionamiento, posibilitando que los niños/as los repliquen, los modifiquen o incluso los cuestionen desde su propio habitar en el aula. Estos discursos que circulan en la cotidianidad de los niños/as también influyen en las emociones que pueden experimentar en el momento en que se relacionan, en este caso, con un maestro hombre: algunos pueden sentirse más tranquilos, otros pueden tener dudas o incluso miedos, dependiendo de esas percepciones que tengan a partir de lo que hayan escuchado en casa o en la sociedad. Por esto para nosotros también es importante el papel y la percepción de las familias que acompañan a los niños/as, ya que sabemos que es el primer acercamiento que tienen con la sociedad y allí se construyen sus primeras interpretaciones del mundo, los imaginarios sociales y culturales no se generan solo en la escuela, sino en la familia, medios de comunicación y comunidad, y los niños/as los traen al aula.

Este trabajo tiene como objetivo escuchar y dar lugar a las voces de dos actores, primero los niños/as de preescolar, cuyas edades oscilan entre los 5 y 6 años, y segundo de las familias de estos niños. Estos actores hacen parte de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó, ubicada en el barrio Moravia de la ciudad de Medellín. En esta investigación crearemos espacios donde la palabra sea la herramienta principal para conocer qué piensan del rol masculino en este nivel educativo. Porque entender esto puede ayudar a que la población con la que vamos a trabajar, estudiantes y familias, reconozcan los imaginarios que circulan en este contexto referente al rol del maestro hombre en la educación infantil, este “reconocimiento” no es solo académico, sino también social y cultural, ya que los imaginarios de los niños/as provienen de lo que escuchan, ven y viven en sus contextos, esos imaginarios sociales y culturales son los que buscamos identificar y analizar a través de los niños/as en esta investigación, desde esta posición poder aportar a una posible reconfiguración de esas formas de interacción más equitativas y libres de prejuicios, en caso tal de encontrarnos que los y las niñas tengan prejuicios o estigmas frente a los hombres desde la posición de ser sus maestros.

2. Justificación

Esta investigación proviene de la necesidad de contribuir a una conversación que, a pesar de haber empezado a abrirse, continúa sin cubrir parte de los ausentes: el de aquellos hombres que deciden habitar los espacios de la educación infantil. Más allá de describir el fenómeno, queremos entenderlo desde las voces de los niños, las niñas y sus familias, para poder identificar cómo se van configurando simbólicamente los roles ocupacionales de género en el interior de los espacios educativos.

Consideramos importante esta investigación porque se discute el tema del género en torno a los maestros de educación infantil desde un modo diferente, no como un problema, sino como una posibilidad de enriquecer las experiencias pedagógicas. Investigar las dinámicas de género en la profesión del maestro en la educación infantil, permite visibilizar las barreras simbólicas, culturales y sociales que aún existen, pero también trae a la luz los aportes y los matices que la existencia de maestros hombres en la educación infantil trae consigo. Todo esto podría aportar a nuestro campo académico una mirada más amplia de lo que es ser maestro en edades de primera infancia, la forma en que somos vistos, el lugar que ocupamos en la sociedad, la influencia que logramos tener en las comunidades a las que llegamos, no solo hacia los niños/as a nuestro cargo, sino también, a sus familias, a vecinos de la instituciones e incluso a otros maestros y maestras.

Planteamos como origen de este trabajo la necesidad de entender, desde una mirada más profunda, cómo se construye el rol de los maestros hombres en la educación infantil. Nos interesa que los niños/as de edades entre 5 y 6 años puedan contar cómo perciben ellos y ellas la presencia de maestros hombres en las aulas, a partir de situaciones creadas y de las percepciones que ya traen consigo particularmente de sus familias. Sabemos que las conversaciones sobre género y profesionalización del maestro en determinadas ocasiones son conversaciones que se dan entre adultos, pero nosotros consideramos que los niños/as también reciben, reproducen o cuestionan estos discursos desde muy temprana edad, por eso es vital trabajar con ellos y hacerlos parte principal de nuestra investigación. Además, también nos interesa poder conocer los imaginarios y percepciones que las familias de los niños/as tienen sobre la presencia de maestros hombres en las aulas de educación infantil, partiendo de experiencias propias de cuando fueron estudiantes, pero también desde el papel de adulto que acompaña a los niños/as.

Del mismo modo, el presente trabajo puede aportar a las reflexiones de la institución en la cual desarrollamos la práctica investigativa, convocando a revisar los imaginarios que, muchas veces de manera poco consciente, van limitando la posibilidad que tienen los hombres de ejercer la profesión de maestros y permanecer en el campo de la educación infantil.

Por último, nos impulsa el deseo de participar en la construcción crítica sobre la formación de maestros y maestras en educación infantil, esto con el fin de lograr espacios de formación y campos laborales más equitativos, en los que hombres y mujeres puedan ejercer desde su vocación, sin prejuicios, desconfianzas o estigmas, y donde niños/as puedan hallar en sus maestros y maestras referentes diversos para su desarrollo.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Comprender el lugar social y pedagógico que los niños y niñas de 5 y 6 años y sus familias le otorgan al maestro hombre en aulas de educación infantil.

3.2 Objetivos específicos

- Reconocer los imaginarios simbólicos, sociales y culturales atribuidos por los niños, niñas y familias a la inclusión de maestros hombres en las aulas de educación infantil.
- Identificar qué experiencias emocionales construyen o se imaginan los niños, niñas y sus familias en el vínculo con un maestro hombre en la educación infantil.
- Explorar los referentes socioculturales desde los cuales los niños, niñas y sus familias han construido esas percepciones de maestro hombre en la educación infantil.
- Contribuir a la reflexión crítica sobre la formación de maestros en educación infantil alrededor del género, a partir de los hallazgos encontrados en la investigación.

4. Antecedentes

Es esencial examinar investigaciones anteriores que han estudiado las complejas interacciones entre género, masculinidad y educación desde diferentes ángulos, para entender cómo se construye simbólicamente el papel del maestro hombre en la enseñanza de los niños/as. Los estudios que se presentan aquí analizan este fenómeno desde múltiples perspectivas, entre ellas la manera en que los hombres construyen su masculinidad durante la niñez y la juventud, las visiones de género de los maestros, los retos a los que se enfrentan los maestros hombres en un ambiente mayormente femenino, el desafío de desnaturalizar el cuidado como una actividad únicamente femenina y las opiniones sociales que tienen las familias sobre los maestros de educación infantil.

Para encontrar los antecedentes de nuestra investigación realizamos una búsqueda de documentos e investigaciones relacionadas con el lugar del maestro hombre en la educación infantil. Esta búsqueda nos llevó a investigar en diferentes bases de datos como: Scielo, Dialnet, Redalyc, Google Académico y en repositorios institucionales de diferentes universidades como la Universidad de Antioquia, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Pedagógica Nacional, también en documentos de instituciones gubernamentales como: el DANE, el MEN y la UNESCO.

Arroyo Ortega (2024) presenta un análisis amplio sobre la atención a la primera infancia en la ciudad de Bogotá, enfocándose en la crucial necesidad de desesencializar esta actividad para que deje de ser una responsabilidad que se asigna de manera exclusiva a las mujeres. Sus descubrimientos más relevantes indican que los persistentes estereotipos de género y las prácticas capacitistas pueden consolidarse desde las edades más tempranas, si no se implementan intervenciones intencionales y bien planificadas tanto desde el ámbito educativo como en los entornos familiares. Este detallado estudio no solo destaca la corresponsabilidad de los hombres, sino también la de las comunidades en los procesos de cuidado, un elemento que considera absolutamente clave para poder avanzar hacia una equidad de género real y efectiva en la sociedad.

La investigación de Guevara Ruiseñor y Torres Guevara (2024) tuvo como objetivo analizar cómo se construyen las masculinidades en la infancia durante la transición del preescolar a la primaria, considerando también el papel que desempeñan las niñas en la construcción de las masculinidades. El estudio se desarrolló bajo un diseño cualitativo de tipo etnográfico, realizado mediante observaciones en una escuela pública de preescolar y una primaria particular en Michoacán, México. La muestra estuvo conformada por 23 niñas y 25 niños de preescolar (3 y 5 años), así como 20 niñas y 30 niños de primaria (entre 8 y 12 años). Los resultados mostraron que, en la primera infancia, los niños comparten juegos y expresiones afectivas con las niñas sin establecer jerarquías de género, pero hacia los cinco años emergen dinámicas de competencia física, conductas de cortejo o acoso y una mayor separación por sexo. En la primaria se consolida la construcción de la masculinidad a través de la competencia, la fuerza y el distanciamiento de lo femenino, mientras que las niñas son relegadas a espacios periféricos y prácticas cooperativas. Las conclusiones señalan que la escuela actúa como un espacio central en la reproducción de la masculinidad hegemónica, promoviendo el distanciamiento de lo femenino y la jerarquización de género desde edades tempranas. Por ello, los autores proponen generar materiales educativos y estrategias pedagógicas que cuestionen los referentes tradicionales de masculinidad y promuevan alternativas más equitativas y no sexistas.

Rodríguez-Parra, Guerra-Zamora, Contreras-Contreras y Uribe-Sepúlveda (2024) llevaron a cabo un estudio en Chile que analizó las concepciones sociales de género presentes en las maestras de párvulos. Los resultados de su investigación revelan la existencia de fuertes tensiones entre las perspectivas tradicionales y binarias, y los enfoques más críticos y transformadores. A pesar de que un grupo de maestras aún perpetúa los estereotipos arraigados, otras han empezado a incorporar y aplicar actividades verdaderamente inclusivas. Por ejemplo, han implementado el uso de un lenguaje más inclusivo, la promoción de los juegos libres y la creación de espacios no sexistas en sus aulas. No obstante, el estudio señala que estas acciones aún no se realizan de forma sistemática y que su implementación está fuertemente influenciada por la capacitación que han recibido las maestras. Esto subraya la urgente necesidad de mejorar y reforzar tanto la formación inicial como la continua desde una perspectiva de género sólida y coherente.

Sánchez-Torrejón y Márquez-Díaz (2024) se centraron en capacitar a los maestros hombres de educación primaria en el tema de las nuevas masculinidades. Según los hallazgos de su investigación, la gran mayoría de los maestros encuestados confiesa que no han recibido una formación específica en este asunto y que, en consecuencia, todavía existen concepciones estereotipadas y rígidas acerca de lo que significa ser un hombre. A pesar de esto, admiten la considerable relevancia de estos enfoques para fomentar la creación de escuelas que promuevan una mayor equidad y sean espacios libres de violencia. El mayor desafío que detectaron es la urgente necesidad de erradicar la persistente cultura machista y el currículo oculto que, de manera sutil pero efectiva, continúa discriminando a las mujeres en los distintos entornos educativos.

Saldaña Vadillo (2024) se adentra en la exploración de los desafíos y las trayectorias de los hombres que se desempeñan en el ámbito de la Educación Infantil en Andalucía. La investigación evidencia de manera clara que los estereotipos de género impactan de manera negativa y significativa tanto en la formación inicial como en el ejercicio profesional de los maestros hombres. Estos profesionales se ven constantemente expuestos a prejuicios en sus lugares de trabajo y, a menudo, sienten la necesidad de modificar de manera continua sus prácticas pedagógicas para no despertar dudas o juicios negativos por parte de los demás, lo que subraya la marcada feminización del cuidado y la instrucción en este nivel educativo. La autora concluye proponiendo la imperiosa necesidad de realizar un examen crítico, tanto de la formación inicial como de las representaciones sociales que rodean el papel que los hombres desempeñan en la educación de los niños y niñas.

El propósito de la investigación realizada por Montoya y Bustamante (2020) fue comprender cómo los estudiantes de décimo y undécimo grado de la Institución Educativa El Triunfo Santa Teresa manifiestan los estereotipos de género. Para plasmar las experiencias de los participantes, este estudio se llevó a cabo utilizando un enfoque narrativo-biográfico y una metodología cualitativa. Sus hallazgos revelaron que los estereotipos de género están arraigados profundamente en la vida cotidiana, abarcando tanto el ámbito familiar como el escolar. En la escuela esto se perpetúa por medio de reglas explícitas (como las que regulan el uso de uniformes y los cortes de pelo), así como mediante el lenguaje y el currículo oculto. Las autoras identificaron expresiones y prácticas que perpetúan la división binaria, tales como “que no sean

ásperos con las mujeres” o “que los hombres lleven las sillas”, lo que asigna a los estudiantes roles predefinidos. El análisis llega a la conclusión de que, pese a estas presiones, la escuela es también un espacio para resistir y negociar. En este ámbito, los estudiantes se presentan como agentes de cambio al poner en duda los patrones tradicionales de vida establecidos, definiendo así las bases para una posible transformación del pensamiento binario y la heteronormatividad.

El objetivo del estudio de Vargas López (2025) fue comprender el proceso de construcción de la masculinidad en los maestros hombres que trabajan con niños pequeños. La investigación fue llevada a cabo desde una perspectiva etnográfica cualitativa e incluyó la participación de tres maestros, además del investigador. Los mandatos de género, según las conclusiones, operan como una herramienta de opresión que limita la libertad de los hombres para trabajar. Los participantes expresaron que observan constantemente sus comportamientos, especialmente cuando tratan con niños y niñas menores de cinco años, y reprimen considerablemente sus emociones por temor a juicios, señalamientos y posibles prejuicios ante la labor del maestro. No obstante, el análisis señala que, a pesar de los desafíos, se están generando cambios que indican una mayor aceptación del rol de los hombres en el ámbito de la educación inicial. El estudio señala que es imprescindible interrogar los mandatos sociales que degradan el cuidado como un trabajo de hombres, lo cual permitirá avanzar hacia entornos educativos más equitativos e inclusivos para todos.

El propósito del estudio realizado por Barrientos Vergara y Melo Ricardo (2022) fue determinar cuáles son los imaginarios sociales que las familias poseen en relación con el rol del maestro de educación inicial. El interés por esta cuestión provino de las vivencias personales de los autores, quienes como alumnos de Pedagogía Infantil lidiaron con comentarios estereotipados tales como “¿A cuidar niños?” y “Esa carrera es para mujeres”, lo que pone de relieve la notable feminización del ámbito educativo. Se descubrió en primer lugar que la educación inicial es considerada un trabajo de maestras, un papel que se le atribuye a las mujeres por su supuesta “naturaleza maternal”. En segundo lugar, se trató el hecho de que la percepción del maestro como un peligro está relacionada con el temor que sienten los padres cuando hay hombres en la educación infantil. Finalmente, se examinó la visión del maestro como una opción. Algunas familias, a pesar de los prejuicios, aprecian que haya hombres, defendiendo su profesionalismo y,

en ocasiones, vinculándolos con una figura de disciplina. El estudio concluye que, a pesar de la existencia de posturas más progresistas, los estereotipos persistentes evidencian la necesidad de desnaturalizar el concepto de que la educación inicial es un ámbito exclusivo para las mujeres.

Aunque estos estudios son muy potentes y valiosos, se observa una gran ausencia, la mayor parte de las investigaciones se enfocan en el punto de vista de los adultos, que pueden ser maestros, alumnos universitarios o maestras. El vacío lo encontramos cuando vemos que en las investigaciones alrededor del tema no aparecen las voces de los niños/as y pocas veces aparecen las voces de sus familias. Es entonces cuando nuestra investigación busca acercarse a las familias, donde escuchamos las voces de los padres, madres y las voces de los niños/as, para comprender de qué manera los procesos de socialización intervienen en las construcciones de los niños/as y si éstos las validan, legitiman, o por el contrario revelan modos distintos de verlos y así los niños/as terminan construyendo una percepción propia.

Con base en lo anterior nace nuestro interés por indagar sobre ¿Cuál es el lugar social y pedagógico que le otorgan los niños y niñas de 5 y 6 años de edad y sus familias al maestro hombre?

Para lograr intentar darle una respuesta a este interrogante vemos la necesidad en investigar a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los imaginarios simbólicos, sociales y culturales atribuidos por los niños, niñas y sus familias a la inclusión de maestros hombres en las aulas de educación infantil?
- ¿Qué experiencias emocionales construyen o se imaginan los niños, niñas y sus familias en el vínculo con un maestro hombre en la educación infantil?
- ¿Desde qué referentes socioculturales los niños, niñas y sus familias han construido esas percepciones de maestro hombre en la educación infantil?
- ¿Qué aportan los hallazgos encontrados en la investigación para contribuir a la reflexión crítica sobre la formación de maestros en la educación infantil alrededor del género?

5. Referentes conceptuales

Para abordar este apartado, traeremos teorías y conceptos básicos que aportarán la fundamentación de las categorías y a visualizar la realización de los objetivos del trabajo. Estos conceptos fundamentan teóricamente conectando la sociología, la psicología, los estudios de género, el desarrollo infantil y la pedagogía. Esto se organiza en varios ejes principales: Imaginarios sociales y culturales que tienen los niños/as y sus familias respecto a la presencia del maestro hombre, referentes socioculturales en la construcción de percepciones y emociones de los niños/as de acuerdo con el género del maestro.

Cada eje conceptual presenta teorías y autores importantes que conectan diferentes perspectivas, generando un diálogo que ayuda a entender la complejidad del tema a investigar. Estos referentes nos servirán como fundamentos teóricos para interpretar y comprender los hallazgos encontrados en relación con las percepciones que las familias, los niños y las niñas tienen sobre la presencia del maestro hombre en las aulas de educación infantil.

5.1 Imaginarios sociales y culturales del maestro hombre

Es esencial tener en cuenta la teoría de los imaginarios sociales, elaborada por Cornelius Castoriadis, para comprender cómo se constituyen las percepciones acerca del maestro hombre en la educación infantil. Castoriadis (1975), defiende que cada sociedad se autoconstruye al generar significados imaginarios; los cuales, además de reflejar una realidad ya existente, son creaciones originales que configuran el mundo social.

Según Castoriadis (1975), el imaginario social no es solamente una serie de imágenes o representaciones individuales desde el punto de vista psicológico, sino que representa la capacidad de una sociedad para crear significados que organizan y le dan sentido a su existencia como colectivo. De acuerdo con sus propias declaraciones: “Constituir una imagen de sí misma, en un sentido amplio, es como la sociedad se forma: una representación que no puede separarse de lo que la sociedad es y que se expresa a través de sus instituciones” (p. 234). Esta visión permite comprender que las ideas sobre quién tiene la responsabilidad de cuidar y educar a los niños pequeños no son innatas ni universales, sino que son construcciones históricas y sociales

particulares.

Para esta investigación, resulta particularmente importante el concepto de imaginario social, pues explica la manera en que a lo largo de la historia ciertos trabajos, como por ejemplo la educación infantil, se han feminizado a través de significados imaginarios que asocian la ternura, el cuidado y la atención hacia los niños con cualidades consideradas “naturales” en las mujeres. Charles Taylor (2006) añade a este punto de vista que los imaginarios sociales comprenden, “las expectativas ordinarias que tenemos unos de otros, así como las imágenes e ideas normativas más profundas que esconden estas expectativas” (p. 37). Por lo tanto, cuando un hombre entra al ámbito de la educación infantil, produce alteraciones en el imaginario social predominante, desencadenando interrogantes, oposiciones o reinterpretaciones de significados.

Serge Moscovici, en 1961, desarrolló la teoría de las representaciones sociales, la cual ofrece herramientas conceptuales para entender de qué manera los grupos sociales crean y difunden conocimientos acerca de objetos sociales determinados. La teoría de los imaginarios sociales complementa esta teoría. Las representaciones sociales son definidas por Moscovici como “sistemas de ideas, prácticas y valores” que cumplen dos funciones: propiciar la comunicación entre los miembros de una comunidad y establecer un orden que asista a las personas en su orientación dentro de su mundo material y social (Moscovici, 1973).

Una de las continuadoras más destacadas de Moscovici, Denise Jodelet (1986), se adentra en esta conceptualización y explica que las representaciones sociales son “una forma de conocimiento que se elabora y comparte a nivel social, con un propósito práctico, y ayuda a crear una realidad común para un grupo social” (p. 36). Esta definición es especialmente relevante para comprender cómo los niños/as y las familias forman concepciones sobre los maestros hombres; no se trata sólo de perspectivas individuales, sino de construcciones colectivas que están fuertemente enraizadas en marcos culturales compartidos.

Los dos procesos principales que operan las representaciones sociales son el anclaje y la objetivación. La objetivación transforma ideas abstractas en representaciones físicas, al tiempo que el anclaje integra lo nuevo a marcos de referencia preexistentes (Moscovici, 1984). Estos procesos pueden ocurrir si las familias representan al maestro hombre en la educación infantil

mediante imágenes concretas y lo colocan en contextos referenciales que podrían provenir de experiencias pasadas, medios de comunicación o discursos sociales predominantes.

Las representaciones e imaginarios sociales del maestro hombre están fuertemente influenciados por estereotipos de género, los cuales funcionan como esquemas cognitivos y sociales que simplifican. Walter Lippmann (1922), que introdujo el concepto “estereotipo” en las ciencias sociales, los describió como “imágenes en nuestras cabezas” que median entre nosotros y nuestro entorno. Estas imágenes nos ayudan a procesar de manera rápida información compleja, pero también pueden crear prejuicios y sesgos.

En el campo de los estudios de género, se ha registrado extensamente acerca de los estereotipos sobre las ocupaciones “masculinas” y “femeninas”. La teoría del rol social de Alice Eagly (Eagly, 1987; Eagly y Wood, 2012) sostiene que los estereotipos de género se generan al observar a hombres y mujeres en distintos roles sociales: si vemos de manera constante que un género específico ocupa un determinado puesto de trabajo, tendemos a suponer que ese género posee características “naturales” que lo hacen apto para esa labor. Así pues, el hecho de que las mujeres han estado concentradas durante años en el sector de la educación infantil ha dado lugar a una idea cultural que afirma que ellas poseen una capacidad “natural” para cuidar a los niños pequeños.

5.2 Referentes socioculturales en la construcción de percepciones

Para entender la manera en que niños y niñas forman sus ideas acerca del género y de los roles relacionados, es necesario analizar las teorías fundamentales sobre el desarrollo de la infancia. Según la teoría del aprendizaje social, planteada por Albert Bandura en 1977, los niños adquieren conductas de género al observar, imitar y modelar a personas relevantes que están en su entorno. Bandura destaca que “la mayor parte de los patrones conductuales humanos se aprenden a través del modelado por observación” (1977, p. 22).

Este proceso de modelado es particularmente importante en el ámbito educativo, ya que los maestros se transforman en modelos a seguir para los niños. Que haya o no modelos masculinos en la educación de los niños y niñas puede afectar las imágenes que crean sobre qué

roles, profesiones y actividades son adecuados para cada género. La teoría de Bandura nos ayuda a comprender que cuando los niños y niñas ven a un maestro hombre haciendo tareas educativas, mostrando cuidado y ternura, están recibiendo información que podría desafiar los estereotipos de género tradicionales.

Kohlberg (1966) sostiene a partir de la teoría del desarrollo cognitivo de género, que los infantes atraviesan fases sucesivas para entender el género. Los niños adquieren la “constancia de género” aproximadamente a los cinco o seis años, lo cual significa que entienden que el género es una propiedad estable y no se ve modificada por alteraciones superficiales en la apariencia o en la conducta. Esta fase es vital debido a que los niños empiezan a seguir de manera más estricta los estereotipos de género, buscan información sobre lo que es adecuado para su género y valoran positivamente las conductas relacionadas con él.

La socialización de género tiene lugar a través de una variedad de actores sociales que comunican, fortalecen o ponen en duda las normas y expectativas de género. Desde la perspectiva de la teoría funcionalista, Robert Bales y Talcott Parsons (1955) señalaron a la familia como el principal agente socializador, subrayando su papel en la propagación de valores culturales. A pesar de que su teoría ha sido criticada por la naturalización de roles de género tradicionales, el hecho de que la familia es un espacio esencial para el aprendizaje social sigue siendo actual.

El marco teórico que Urie Bronfenbrenner (1979) propone para comprender cómo el desarrollo infantil es afectado por varios sistemas interconectados es más complejo y se basa en su teoría ecológica del desarrollo humano. Bronfenbrenner distingue los siguientes sistemas: el microsistema (la familia y la escuela), el mesosistema (las interacciones entre microsistemas), el exosistema (los entornos que influyen indirectamente en el niño) y el macrosistema (los valores culturales y las estructuras de la sociedad en general). Entender que las percepciones en torno al maestro hombre se desarrollan a partir de la confluencia de una variedad de influencias, incluidas las experiencias familiares directas, las interacciones escolares, los mensajes culturales sobre género y los discursos sociales predominantes, es clave para esta perspectiva ecológica.

Como institución de socialización, la escuela tiene un papel crucial en la reproducción o el cambio de las normas de género. La escuela, según Basil Bernstein (1971), es un espacio de

“reproducción cultural” en el que los códigos, valores y relaciones de poder se transmiten. Michael Apple (1982) ha indicado el currículo oculto como las enseñanzas no formalizadas que se transmiten de manera implícita, funcionando para comunicar mensajes potentes acerca de los roles de género, incluyendo quiénes son las personas adecuadas para ciertas funciones y posiciones.

En las sociedades contemporáneas, los medios de comunicación y productos culturales constituyen agentes de socialización cada vez más influyentes. George Gerbner y su teoría de la cultivación (Gerbner et al., 1986) proponen que la exposición prolongada a contenidos mediáticos moldea las percepciones que las personas tienen sobre la realidad social. En términos de género, los medios han perpetuado históricamente representaciones estereotipadas que asocian a los hombres con la acción, la fortaleza y el espacio público, y a las mujeres con el cuidado, la emoción y el espacio doméstico.

Cuando se refiere a maestros hombres de la primera infancia, los medios de comunicación y la literatura para niños muestran una representación notablemente baja. Cuando surgen, a menudo se les retrata mediante estereotipos que destacan su singularidad o su distinción con respecto a las maestras del sexo femenino. Estos referentes culturales ayudan a moldear las concepciones de los niños acerca de quiénes son capaces y deben encargarse de la educación y el cuidado.

5.3 Las emociones y el rol de maestro en la infancia

Para entender cómo los niños/as forman relaciones con sus maestros, es necesario analizar la teoría del apego, que fue creada inicialmente por John Bowlby (1969) y extendida por Mary Ainsworth (1978). Bowlby definió el apego como un “fuerte vínculo afectivo” entre el niño y un cuidador que le brinda seguridad y la base para explorar el mundo. A pesar de que la teoría fue inicialmente formulada en el marco de la relación madre-hijo, estudios posteriores han evidenciado que los niños tienen la capacidad de establecer vínculos múltiples con distintos referentes significativos, entre ellos los maestros.

Ainsworth et al. (1978) descubrieron tipos de apego (evitativo, ambivalente, seguro) que se forman en base a la calidad de las interacciones entre el niño/a y su cuidador. En el ámbito educativo, la habilidad del maestro, sin importar su género, de brindar sensibilidad, disponibilidad emocional y respuestas coherentes es crucial para crear vínculos afectivos seguros que promuevan el desarrollo completo de los niños/as.

Estudios recientes acerca del apego en ambientes educativos (Howes & Spieker, 2008) han evidenciado que los vínculos seguros entre los niños/as y sus maestros están relacionados con un desarrollo óptimo de la competencia social, el aprendizaje y las emociones sociales. Estos estudios, de manera fundamental, no hallan diferencias relevantes entre hombres y mujeres en cuanto a la habilidad para formar lazos de apego seguros con niños pequeños, cuestionando así los estereotipos que consideran el cuidado como una competencia únicamente femenina.

Nel Noddings (1984) definió la pedagogía del cuidado como una ética relacional enfocada en la atención, la receptividad y la respuesta a las necesidades ajenas. Según Noddings, “el cuidado necesita dos partes: una que cuida y otra que es cuidada”. “El cuidado se completa en el otro” (1984, p. 4), lo que destaca el aspecto recíproco y relacional del cuidado educativo.

Nel Noddings (1984) relacionó el cuidado con atributos “femeninos” al principio, pero desarrollos teóricos posteriores han cuestionado esta esencialización y han sostenido que cuidar es una habilidad humana que va más allá del género. Por su lado, Joan Tronto (1993), politiza el concepto de cuidado e indica que su asignación a las mujeres ha sido un medio para perpetuar estructuras de desigualdad. Tronto define el cuidado como “una actividad que comprende todo lo que hacemos para preservar, continuar y arreglar nuestro mundo de manera que podamos vivir lo mejor posible” (1993, p. 103), una definición que va más allá de los marcadores de género.

El juego es el medio preferido por los niños pequeños para aprender, socializar y expresar sentimientos. Lev Vygotsky (1978) definió el juego como una actividad social esencial para el progreso emocional y cognitivo, subrayando que “en el juego, el niño siempre se comporta más allá de su edad promedio, por encima de su conducta cotidiana” (p. 102). Como facilitador y participante del juego, el maestro crea lazos emocionales importantes con los niños.

Las expectativas de género pueden tener un impacto en la manera en que los maestros participan en el juego. Se ha documentado, según estudios, que los padres y maestros suelen interactuar de forma distinta con los niños y las niñas, fomentando juegos más físicos y competitivos con los hombres e impulsando juegos más calmados y enfocados en el cuidado con las mujeres (Lindsey & Mize, 2001). La presencia de un maestro hombre puede tanto perpetuar como cuestionar estos patrones, en función de sus propias ideas sobre pedagogía y género.

En su conceptualización de la inteligencia emocional, Daniel Goleman (1995) subraya que es esencial que los educadores desarrollen habilidades emocionales como la autorregulación, la autoconciencia, la motivación, la empatía y las competencias sociales. Estas habilidades son esenciales para crear relaciones pedagógicas enriquecedoras en la educación infantil y no dependen del género del maestro, sino de su capacitación, sensibilidad y compromiso con su profesión.

5.4. Género, masculinidades y profesiones de cuidado

La idea de género como una categoría para el análisis social es uno de los cambios conceptuales más importantes en las ciencias sociales modernas. A diferencia del sexo biológico, el género hace referencia a las construcciones simbólicas, culturales y sociales que cada sociedad crea en torno a lo que representa ser hombre o mujer.

Judith Butler (1990), radicaliza este enfoque y propone que el género no es una identidad estática, sino una representación o performance reiterada de reglas culturales. Butler sostiene que “el género es la estilización del cuerpo de manera reiterada, un conjunto de acciones que se repiten en un marco normativo muy rígido y que se congela para transmitir la impresión de sustancia, de una especie natural” (p. 33). Para entender cómo los maestros hombres en la educación infantil pueden estar continuamente renegociando su identidad de género en un entorno que se considera culturalmente femenino, es esencial esta visión performativa de género.

Pierre Bourdieu (2000) introduce la noción de “violencia simbólica” para describir cómo las estructuras de género persisten a través de procedimientos delicados e invisibles que hacen que la dominación parezca ser normal. Bourdieu sostiene que “el orden social funciona como una

gigantesca máquina simbólica, cuya finalidad es reafirmar la dominación masculina en la que se basa" (p. 22). Esto se observa en el campo educativo, donde se considera natural la presencia de mujeres en la educación infantil y se percibe al maestro hombre como un caso excepcional que requiere justificación o explicación.

El estudio académico de las masculinidades ha permitido comprender que no existe una sola forma de “ser hombre”, sino diversas masculinidades que surgen en situaciones sociohistóricas específicas y en interacción con dinámicas de poder. Raewyn Connell (1995), creadora de la teoría de las masculinidades hegemónicas, sostiene que en cada sociedad hay un patrón de masculinidad dominante que se establece por contraste con otras masculinidades subordinadas o marginales y con la feminidad.

Connell (1995) define la masculinidad hegemónica como “la forma de actuar de los hombres que es considerada generalmente como la solución a la legitimidad patriarcal, y que se adopta para garantizar el predominio del hombre y la sumisión de las mujeres” (p. 77). En el campo de las profesiones dedicadas al cuidado, un maestro hombre experimenta una tensión: su participación en una actividad que se considera femenina a nivel cultural puede ser vista como un síntoma de subordinación de la masculinidad o, por el contrario, puede redefinir dicha profesión al incorporar prácticas vinculadas con la masculinidad hegemónica.

Según Michael Kimmel, sociólogo estadounidense especializado en estudios de masculinidades, “la masculinidad no es algo con lo que se nace o se posee; es algo que necesita ser probado, evidenciado y reafirmado constantemente” (1997, p. 28). Para entender las experiencias de los maestros hombres, quienes pueden enfrentar cuestionamientos sobre su masculinidad porque están a cargo de la educación y atención de niños pequeños —una función que se ha asociado con lo femenino a lo largo de la historia— es fundamental esta conceptualización.

La relación entre masculinidades y trabajo de cuidado, es un campo de investigación nuevo que cuestiona la distribución habitual de las tareas de cuidado según el género. Según Nancy Folbre (2006), el cuidado es trabajo que “implica lazos emocionales, vínculos de afecto y

compromisos morales” (p. 186) y ha sido históricamente atribuido a las mujeres, pero ha sido menospreciado en términos económicos y sociales.

Andrea Doucet (2006), al realizar su estudio acerca de los padres cuidadores, presenta el término “masculinidades cuidadoras” para caracterizar tipos de masculinidad que incorporan prácticas de cuidado sin abandonar la identidad masculina. Doucet argumenta que los hombres que cuidan desarrollan estrategias específicas para validar su participación en trabajos culturalmente feminizados, lo que cambia el cuidado y la masculinidad misma.

En el campo educativo, Wayne Martino (2008) ha investigado las experiencias de los maestros hombres en la educación primaria y ha indicado cómo estos profesionales manejan expectativas contradictorias: al mismo tiempo que se les solicita ser “modelos masculinos” para los niños, también tienen que demostrar habilidades de cuidado y sensibilidad emocional que se asocian tradicionalmente con lo femenino. Esta tensión pone en manifiesto las complicadas negociaciones relacionadas con la identidad que supone ser un maestro hombre en entornos de cuidado infantil.

6. Metodología

6.1 Paradigma, enfoque y tipo de investigación

Esta investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo. Strauss y Corbin (2002) definen este tipo de investigación como “cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación” (p. 19-20). Esto supone que, para desarrollar la investigación, se sustentó en una forma de obtención de datos centrada en las experiencias vividas por los participantes y adaptada a su realidad. La configuración metodológica de esta investigación nos permitió observar, preguntar, dar voz y entender el lugar social y pedagógico que los niños/as y sus familias le dan al maestro hombre a partir de sus imaginarios, experiencias y referentes socioculturales.

A lo largo del proceso de recolección de la información en nuestra investigación se aplicaron diferentes técnicas. Morales et al. (2018) dice que “las técnicas en los diseños metodológicos de investigación cualitativa, se definen como el conjunto de procedimientos y herramientas para recoger, validar y analizar información.” (p. 48). A partir de esta comprensión, se seleccionaron aquellas técnicas que permitieran captar las voces, experiencias y significados contruidos por los participantes en su contexto cotidiano.

Trabajamos la entrevista semiestructurada con las familias, esto porque:

en la entrevista semiestructurada es esencial que el entrevistador tenga una actitud abierta y flexible para poder ir saltando de pregunta según las respuestas que se vayan dando o, inclusive, incorporar alguna nueva cuestión a partir de las respuestas dadas por la persona entrevistada. (Folgueiras, p. 3)

En el contexto de esta investigación, esta técnica permitió adaptar el diálogo a las experiencias de cada familia, posibilitando una comprensión más profunda y situada sobre los imaginarios y representaciones que tenía cada una al fenómeno estudiado.

Con los niños, las niñas y las familias trabajamos el taller, que según Morales “es reconocido como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y acorde a las necesidades y cultura de los participantes.” (p. 95) Esta herramienta permitió la exploración de percepciones y vivencias de quienes participaron de ellos, permitiéndonos a nosotros como

investigadores identificar elementos que emergieron espontáneamente en cada una de las interacciones que enriquecieron el análisis.

6.2 Población participante

Trabajamos inicialmente con Transición 1 y 2 de la institución educativa Fe y Alegría Luis Amigó, aquí se realizaron 2 talleres que nos ayudaron a identificar las percepciones de algunos niños/as y sus respectivas familias frente a la presencia de maestros hombres en la educación infantil, además tuvimos en cuenta otros factores, como: disposición y disponibilidad de los niños, niñas y en especial de sus familias, para focalizar la población con la que realizamos el resto de nuestra investigación. Finalmente, la población focalizada quedó conformada por 9 estudiantes; 7 niños y 2 niñas y sus familias, quienes participaron fueron 6 mamás, 2 papás, 1 abuela y 1 tía.

Para proteger la identidad de los participantes y permitir una lectura amena del capítulo de hallazgos nombramos a los participantes de la siguiente forma: los niños y niñas estuvieron nombrados con dos posiciones, la primera posición la letra “N” que refiere a niño/a y la segunda posición un número de uno al nueve. Por ejemplo, “N5”, cuando esto aparezca referirá que lo dijo el niño/a (N) número cinco (5). Los familiares estarán nombrados en tres posiciones, la primera posición se relacionó con el parentesco que tenía con el niño/a, así: “M” en el caso de las mamás, “P” en el caso de los papás, “T” cuando fue una tía y “A” cuando fue una abuela, en la segunda posición la letra “N” refiriendo a niño/a y por último un número del uno al nueve que refiere con cuál de los niños o niñas se relaciona. Por ejemplo, si aparece “MN1” se estará hablando de la mamá (M) del niño (N) uno (1).

6.3 Descripción de las actividades

Mediante 2 talleres con grupos completos, 2 talleres con familias, 1 entrevista semiestructurada con cada familiar y 3 talleres con el grupo de los niños y niñas focalizados, buscamos generar espacios donde como investigadores pudiéramos comprender el lugar social y pedagógico que los niños y niñas de 5 y 6 años y sus familias le otorgan al maestro hombre.

Taller #1: Transición 1 y 2

Nuestra primera intervención (Anexo A) buscó abrir un espacio dinámico que permitiera identificar los conocimientos iniciales que los niños y niñas tenían sobre la relación entre géneros y profesiones. Para esto, se trabajó una canción y posteriormente una conversación guiada, que nos dio paso a una actividad individual donde cada niño/a clasificó distintas fichas de profesiones u oficios con figuras masculinas y femeninas. La dinámica buscó observar, de manera espontánea, cómo los niños y niñas asocian ciertos oficios o profesiones a un género en específico, y ofreció un primer acercamiento a los imaginarios e identificar si tienen o no instaurados, estereotipos ocupacionales de género. Finalmente, la socialización colectiva favoreció la expresión de sus ideas.

Taller #2: Transición 1 y 2.

En nuestro segundo taller (Anexo B) se dio continuidad al análisis de los imaginarios sobre profesiones desde la articulación entre el trabajo escolar y la compañía familiar del trabajo en casa. A partir de un ejercicio previo en casa, los niños y niñas compartieron en el aula las conversaciones realizadas con sus familias sobre los oficios o profesiones presentes en su entorno cercano. El conversatorio buscó identificar si mediante las descripciones, valoraciones o socializaciones se logró evidenciar los referentes que las familias transmiten. El taller finalizó con una actividad creativa en la que cada niño elaboró un gorro alusivo a la profesión u oficio que sueña ejercer.

Entrevista semiestructurada: familias

La entrevista semiestructurada (Anexo C) se implementó como un espacio de diálogo cercano con las familias, la cual permitió profundizar en sus experiencias y percepciones en torno al rol del maestro, tanto desde sus vivencias escolares como desde lo que observan en la trayectoria escolar de los niños/as. A través de preguntas abiertas y flexibles, se generó una conversación que posibilitó explorar cómo comprenden la presencia o ausencia de maestros hombres en la educación infantil, así como los valores y expectativas que pueden ser positivas o negativas que atribuyen a esta figura. Este ejercicio favoreció la construcción de relatos personales y familiares que aportaron matices esenciales para comprender el fenómeno investigado, enriqueciendo el análisis con voces que emergieron de manera espontánea. Es importante precisar que estas entrevistas estuvieron dirigidas por la investigadora (Valentina),

esta fue una decisión metodológica tomada por nosotros para evitar que los y las participantes pudieran dar respuestas sesgadas o estuvieran predispuestas a responder ante la presencia del investigador hombre (Alejandro).

Taller #3: Grupo de niños y niñas focalizados

En esta intervención (Anexo D) se exploró la influencia que tienen los medios de comunicación en la construcción de imaginarios sobre quiénes enseñan y cómo lo hacen. Se inició conversando con los niños y niñas sobre los medios de comunicación que consumen y los personajes que recuerdan en ellos, para luego indicar que representarán mediante juegos de roles, el papel del maestro o maestra en situaciones concretas. A través de estas representaciones se buscó observar diferencias, coincidencias o actos concretos respecto al rol del maestro según el actuar de cada niño o niña. Finalmente, los niños/as elaboraron un dibujo sobre sí mismos como futuros maestros, de los cuales obtuvimos elementos para analizar cómo se proyectaban y qué atributos consideraban importantes en la labor educativa.

Taller #4: Grupo de las familias de los niños y niñas focalizados

Este taller (Anexo E) se orientó a explorar con las familias los estereotipos de género presentes en la elección e interpretación de diversas profesiones u oficios. A través de la elaboración e intercambio de fichas con dibujos, las familias reflexionaron sobre las profesiones u oficios que asocian a hombres o mujeres y las razones que sustentan dichas percepciones. La actividad permitió hacer visibles las ideas que circulaban de manera natural en los diferentes hogares acerca de los estereotipos ocupacionales de género.

Taller #5: Grupo de niños y niñas focalizados

En este taller (Anexo F) se tomó como punto de partida la lectura de un apartado del cuento infantil “Mi sombra es Rosa” del autor Scott Stuart para movilizar la reflexión sobre estereotipos ocupacionales de género en torno a lo que los hombres y las mujeres pueden o deben hacer. A partir de las impresiones y comentarios generados por el cuento, se dialogó sobre las expectativas que los niños y niñas tenían frente al maestro hombre y la maestra mujer, especialmente en situaciones que implican cuidado, disciplina o acompañamiento emocional. La actividad final, basada en la construcción de un collage colectivo, permitió que los participantes

plasmaran las cualidades que consideraban necesarias en un maestro, dando lugar a una conversación enriquecida por las percepciones expresadas en las sesiones anteriores.

Taller #6: Grupo de las familias de los niños y niñas focalizados

Esta intervención (Anexo G) con las familias se centró en reconocer sus concepciones sobre la presencia del maestro hombre en la educación infantil. A partir de una presentación inicial sobre la baja participación de hombres en el nivel preescolar, se dispuso un espacio abierto al diálogo el cual busca comprender los imaginarios de las familias frente a las razones, tensiones y creencias asociadas a esta situación. Posteriormente, mediante una actividad escrita sobre pros y contras del maestro hombre, se profundizó en los argumentos que sustentan sus posiciones. El espacio de cierre invitó a representar, a través de dibujos o palabras, el significado del rol del maestro, integrando las voces de los familiares para reconocer coincidencias o tensiones con lo expresado por los niños/as.

Taller #7: Grupo de niños y niñas focalizados

Para este último taller (Anexo H) se buscó comprender más puntualmente las percepciones que los niños y niñas tienen sobre el rol del maestro según su género. A partir del juego libre con dos muñecos caracterizados como maestro y maestra, se logró observar sus interacciones libres y con eso, conocimientos previos, ideas e incluso preferencias. Luego por medio de preguntas sencillas, claras y adaptadas a su edad, se indagó sobre quién realiza determinadas acciones en el aula, permitiendo que los niños y niñas expresaran de forma natural, sus imaginarios sobre el maestro hombre y la maestra mujer.

6.4 Consideraciones éticas

Teniendo en cuenta que nuestra investigación giró en torno a las voces de las familias y en especial de los niños/as es necesario, tener en cuenta las consideraciones éticas que en palabras de Barreto (2011) “Las consideraciones éticas no son más que las actuaciones a partir de las cuales los investigadores e investigadoras aplican los principios morales a un mundo concreto de la práctica.” (p. 643). Las traemos a nuestra investigación con el fin de cuidar y proteger los derechos de los participantes.

Para cumplir con lo anterior optamos por elegir y diseñar dos instrumentos que nos permitieran comunicar a los y las participantes cuál iba a ser su rol en esta investigación, el consentimiento informado y el asentimiento.

6.4.1 Consentimiento informado

La Organización Panamericana de la Salud (OPS) define que el consentimiento se presenta a los y las participantes de una comunidad como:

un proceso mediante el cual un sujeto confirma voluntariamente su deseo de participar en un estudio en particular después de haber sido informado sobre todos los aspectos de éste que sean relevantes para que tome la decisión de participar. El consentimiento informado se documenta por medio de un formulario de consentimiento informado escrito, firmado y fechado. (p. 14)

Partiendo de esta definición el consentimiento informado (Anexo I) constituye un documento mediante el cual le explicamos a las familias participantes de forma clara: los objetivos, la justificación, y los posibles riesgos y beneficios derivados de su participación en la investigación. A través de este formato, los participantes manifestaron por escrito su aceptación y los compromisos asociados a su vinculación y la del niño o niña a su cargo en la participación de esta investigación.

6.4.2 Asentimiento

Los niños y niñas son actores fundamentales para nuestra investigación los reconocemos como sujetos con voz propia. Por tanto, se hace necesario contar aparte del consentimiento de sus familias, también con un asentimiento informado por parte de cada niño y niña participante. Por tanto, Barreto (2011) define que:

De acuerdo con la declaración de Helsinki, aunque un niño o niña puede no ser legalmente competente, debe dar el asentimiento antes de ser involucrado en un estudio; esto significa que debe saber que puede aceptar participar de la investigación y también que puede retirarse en cualquier momento si lo desea, sin que ello implique un detrimento en su cuidado; de igual manera, ha de comprender cuál es su papel, saber qué debe hacer si elige participar, saber qué sucederá con los datos que se generen, y conocer cuáles son los riesgos que tiene si decide participar. (p. 645)

El asentimiento informado (Anexo J) es entonces el proceso mediante el cual los niños y las niñas expresan, de forma voluntaria y comprensible para su edad, su deseo de participar en la investigación. A diferencia del consentimiento firmado por los adultos responsables, el asentimiento se presenta en un lenguaje sencillo, acompañado de apoyos visuales que facilitan su comprensión. En este estudio, se diseñó un documento ajustado a su nivel de desarrollo, donde se explicó quiénes realizan la investigación, qué actividades se llevarán a cabo y quiénes participarán. A través de una huella y firma, los niños/as manifestaron su interés para participar de manera libre y segura.

7. Hallazgos e interpretación de la información

Este capítulo contiene los hallazgos que se obtuvieron del proceso de intervención realizado con los niños y niñas, así como los datos aportados por sus familias, con el objetivo de comprender los imaginarios sociales y culturales, emociones y el reconocimiento social que hay frente a la presencia de un maestro hombre en las aulas de educación infantil.

Al ser esta investigación de tipo cualitativa con enfoque hermenéutico, nos facilita la interpretación ya que esta no busca la medición de variables, sino la comprensión de los significados que los sujetos otorgan a su realidad, reconociendo que el lenguaje y narrativas construyen significados, ya que las voces de los participantes se ponen en diálogo con sus contextos para revelar lo que piensan y sienten frente al género de quien ocupa el lugar de ser maestro. Para esto decidimos acogernos y usar el Método de Comparación Constante (MCC), que Osses et al. (2006) lo explica al decir que este método sirve para:

Fundamentar los conceptos en los datos constituye el principal objetivo del MCC y, para ello, se requieren como ingrediente fundamental la creatividad y el pensamiento crítico de los investigadores. Por ello, se recomienda estar abierto a múltiples posibilidades, explorar varias de ellas antes de optar por una, hacer uso de variados medios de expresión tales como el arte y las metáforas que estimulan el pensamiento; no usar maneras lineales de pensar, de modo de tener la posibilidad de volver atrás y dar vueltas alrededor de un tema y, a la vez, tener diferentes perspectivas, mantenerse fiel al proceso, no tomar atajos, sino, más bien, poner toda la propia energía y esfuerzo en el trabajo y en el disfrute de la investigación. (p. 121)

Los talleres realizados con los niños y niñas lograron promover una participación activa por medio de los juegos de roles, dibujos y conversaciones guiadas; estos espacios permitieron que los participantes expresaran las opiniones que traen consigo frente a la figura del maestro hombre. Los hallazgos de esta investigación con las familias complementaron y posibilitaron la identificación de discursos y pensamientos que pueden influir en la construcción social de la presencia del maestro hombre en las aulas de educación infantil.

En esta investigación logramos integrar las voces y las experiencias de los participantes, con sustento teórico, estudios previos y nuestra postura como investigadores, con todo esto no sólo buscamos describir una realidad, sino dar visibilidad a nuevas comprensiones que desafíen

los imaginarios que existen y las emociones que emergen con la presencia del maestro hombre en la educación infantil.

7.1. Imaginarios sociales y culturales sobre el maestro hombre en los niveles de educación infantil.

Los imaginarios sociales no son construcciones abstractas, sino que, según Castoriadis (1975), son un área de significaciones imaginarias que configuran la realidad y le permiten a una comunidad reconocerse, relacionarse y actuar. De acuerdo con los diferentes grados de educación infantil, los imaginarios sociales generan una condición de posibilidad que funciona como un papel invisible pero poderoso que establece quién tiene “legitimidad” moral y social para cuidar. Los descubrimientos de este tipo determinan que el papel del maestro hombre en aulas de educación infantil no puede ser conceptualizado desde una perspectiva neutra, sino que está profundamente marcado por estereotipos de género muy fuertes que conectan lo femenino con el cuidado, lo emocional, instrumental y pedagógico. Conocer estos imaginarios sociales es necesario para poder descodificar simbólicamente las condiciones que obstaculizan la llegada de los hombres a la educación infantil.

7.1.1 Entre la ternura de la maestra y la autoridad del maestro

En nuestras conversaciones, la educación de la primera infancia no aparece como una institución educativa impasible, sino que se torna como una extensión de la cultura. Existe una representación muy arraigada que sostiene que la buena maestra es la que consigue “maternizar” al niño o niña. Una de las madres participantes, ante la pregunta sobre lo que los niños/as hablan de sus maestras en casa, nos relata, “La que estuvo con él el año pasado. Él la quería mucho [...], incluso hasta [hace] poquito me dice [dijo] que la extraña, pues ella es [era] muy cariñosa con él, muy atenta.” (MN9). Para el niño, el valor de la maestra está en el cariño y la atención, valores que han sido atribuidos históricamente como femeninos. La “maternización” del cuidado deviene en una frontera simbólica que expulsa al hombre del campo educativo y está tan normalizado que la educación infantil sea un espacio femenino, que ante la ausencia de maestros hombres, al preguntarles a las familias por dicha situación, la respuesta fue, “Ay no sé, no sé por qué” (MN9).

esto denota el desconocimiento frente a esa poca presencia de maestros hombre en las aulas de educación infantil.

Sin embargo, el rechazo se vuelve explícito cuando se trata del cuidado de los más pequeños. Una de las participantes es contundente al decir: “No, no, normal. ¿Sabe qué? Eso sí no le [lo] entraría [refiriéndose a ingresar al niño a un centro infantil] si fuera un hombre. En las cosas [...] de bienestar familiar” (TN3). Como investigadores percibimos en esta narración, el juicio no como un pensamiento singular, sino como una coraza cultural; para esta familia, la posibilidad de que un hombre comparta los lugares de las infancias genera una disonancia que no tiene cabida para negociaciones. Podríamos decir que el cuerpo masculino, en este punto, se sentencia de antemano, como un cuerpo fuera de lugar del que desprende incomodidad. Aquí vemos lo que Martín-Vidaña (2021) describe como el refuerzo del mensaje de que el hombre es un agente externo a la crianza. Según este autor, la sociedad ha construido la masculinidad en oposición al cuidado, lo que genera una “extranjería” del hombre en los espacios domésticos y de bienestar inicial. Percibimos que esta exclusión no solo castiga al maestro, sino que además empobrece la experiencia de los niños y niñas, al privarlos de aquellas figuras masculinas que puedan ejercer una ternura legítima. El rechazo por parte de las familias, si bien surge de una preocupación por la protección, llega a dar pie a un modelo de masculinidad que priva al hombre de su capacidad de cuidador.

Esta “maternización” del rol maestro no solo habita en los discursos de las familias, también llega a interiorizarse de manera temprana en las infancias. Durante uno de los talleres en el que se les propuso a los niños y niñas interpretar a un maestro, las diferencias de género se manifestaron de manera contundente en sus acciones. Las niñas asumieron el ejercicio desde el afecto: una de ellas tomó espontáneamente un rol centrado en acompañar, cuidar y preocuparse por cada niño y niña. Otra de las niñas, frente a la tarea de evaluar, privilegió la validación emocional y el vínculo, otorgando únicamente caritas felices, símbolo que ha sido tradicionalmente usado en las instituciones de educación infantil para resaltar acciones positivas en los niños y niñas. En contraste, uno de los niños, realizó la misma actividad evaluativa desde una postura instrumental, dedicándose a calificar numéricamente. Estas expresiones escenifican en el aula lo que Faur (2017) expone sobre la división sexual del trabajo educativo: desde edades

muy tempranas, las niñas son socializadas para encarnar una “pedagogía del cuidado” que prolonga las lógicas de la maternidad y la sensibilidad, mientras que los niños construyen su aproximación a la autoridad desde la racionalidad, el rigor y la distancia emocional. El juego de roles en este caso funciona para reforzar la exclusión de lo masculino en las aulas de educación infantil y manifestando una frontera simbólica presente en la sociedad que los propios infantes ya han aprendido a trazar y habitar e incluso normalizar.

Las diferentes narrativas familiares junto con las puestas en escena de los niños y las niñas realizan un cruce de caminos donde la escuela no es un terreno neutral, sino un escenario donde brota y se conserva la hegemonía de lo materno como única forma de validar la experiencia del cuidado. Esta interacción entre el hogar y la escuela organizada por el adulto configura un imaginario donde la actividad escolarizada no es pensada como una competencia profesional pedagógica, sino como naturaleza femenina. Aquí aparece un fenómeno que limita en primer lugar el cuerpo de los hombres, como si se tratara de un cuerpo sobre el que hay que mantener vigilancia, como si este cuerpo masculino en los espacios de cuidado fuera una anomalía o un peligro. En este sentido, la división del género en el trabajo educativo no es un concepto; es un imaginario que se introduce desde la infancia, donde las niñas ensayan el afecto y los niños asumen la distancia y la disciplina. Así, el mandato maternal se constituye como la primera frontera simbólica de esta investigación, una estructura de exclusión que define quién tiene permitido amar y cuidar en la escuela, dejando poco margen para que el maestro hombre habite el aula sin ser interpelado por la sospecha o el extrañamiento de una sociedad que aún no logra desvincular el cuidado del ser hombre.

En el grupo de las familias de los niños/as focalizados, se encuentra la tensión en las expectativas sobre el comportamiento del maestro, entre la necesidad de afecto que demanda la primera infancia y los atributos de disciplina que históricamente han sido asociados a lo masculino. Las voces de las familias, al ser analizadas, muestran cómo el imaginario social va trasladando las dinámicas de género del hogar a la escuela. Una de las madres expresa claramente cómo el cambio de roles puede darse:

Ellos [los niños] ya tienen como esa figura de hombre y mujer, de que a ver, mi mamá es más tierna [...] mientras que [...], van a ver el [al] papá, si el papá también convive con él,

[...] evidentemente va a ver que el papá es más estricto que la mamá, en todo caso es lo mismo que un niño va a presenciar [en] un profesor hombre. (MN5)

Este relato resulta ser clave para la investigación, ya que la madre afirma que los niños/as relacionan el rol de sus maestros con lo que ven en casa por parte de sus familiares, esperando entonces, que la maestra mujer actúe bajo discursos del cuidado y el afecto, mientras que el maestro hombre sea el encargado de enseñar la rectitud y la disciplina. Cuando llega alguien a ocupar este rol, planteando nuevos discursos que se salen de ese molde que las familias plantean, crea un ambiente tensionante entre la sorpresa y la predisposición, esto aplica para ambos casos, tanto cuando llega una maestra que es poco cariñosa o afectiva con los niños, como en el caso de un maestro hombre que llega a romper con el molde de que un maestro hombre no es cariñoso y por el contrario demuestra cariño a los niños y niñas.

Esta asociación de la figura paterna con el rol del maestro en el ámbito educativo pone en manifiesto lo que identifica Díez-Gutiérrez (2015) como la continuidad de los códigos masculinos hegemónicos. Para este autor, la escuela no es un lugar diferente, sino un ambiente de reproducción de jerarquías de género que colocan al hombre en los roles de control y de racionalidad, despojándolo de la posibilidad de llevar a cabo una pedagogía basada en la sensibilidad. Al proyectar en el maestro el rigor atribuido al padre, la sociedad levanta un muro que impide que la ternura sea vista como una competencia profesional masculina. En este sentido, la autoridad no se construye desde el saber pedagógico, sino desde un mandato biológico que exige al hombre ser el “portador de la norma”. En uno de los talleres con las familias, este discurso en cuanto a la asociación entre el rol del maestro con el rol de la madre o padre, continuó siendo tema de conversación, es aquí cuando una de las madres al preguntar sobre cuáles consideraban que eran los factores que influyen en que las aulas de educación infantil contaran con tan baja presencia de maestros hombres, ella respondió, “Nosotras como mamás y mujeres tenemos más paciencia” (MN9), este relato nos permite identificar que las familias continúan alejando al maestro hombre de esa posición de cuidado.

La red cultural en cuestión es asimilada con velocidad por los niños y las niñas que leen la masculinidad del maestro a través de los matices de la exigencia y de la sanción. Uno de los niños, desde su perspectiva, asegura que, “No le [me] gusta un profesor hombre porque me

regaña mucho. Las profesoras regañan un poquito menos, los profesores regañan más” (N10). Siguiendo esta línea, otro niño liga al hombre no con el juego o el cuidado, sino con el rigor instrumental y académico: “Los profesores regañan más, pero hacen más cosas que las profesoras, hacen más tareas. Diez mil millones de tareas” (N1). Estas voces revelan que el hombre en la escuela es leído como un administrador de la norma y el deber, corroborando lo que para Díez-Gutiérrez (2015) son los “códigos de masculinidad hegemónica”, en el cual lo sensible es segado para dar prioridad a la productividad y la disciplina. Sin embargo, si bien en este nuevo papel de autoridad se debe tener en cuenta una fuerte exigencia de los maestros, la educación inicial no puede llegar a prescindir del amor. Por eso, de manera tal que el maestro hombre pueda ser reconocido e incluso instalado como tal, se le obliga y exige a “feminizar” su quehacer. Una de las madres, lo plantea de manera reveladora cuando dice que el maestro debe “sacar como la ternura que tiene con los niños, como aplicar esa representación que tienen las mujeres” (MN5). La expresión que usa la madre, “aplicar esa representación” nos da a entender la manera en que las familias esperan que un maestro hombre actúe con los niños/as a su cargo, que aunque sea un hombre quien ocupe el rol del maestro, actúe con las premisas del actuar de una maestra. Esto genera que el hombre que llegue a ocupar el rol de maestro, no pueda ser autónomo en las decisiones que toma para enseñar a los niños y niñas y actuar ante ellos, sino que dichas decisiones siempre deban estar sesgadas por lo que la sociedad espera de él.

Esta dualidad entre lo que se le exige, la ternura, y lo que se le atribuye, la disciplina, sitúa al maestro hombre en una constante encrucijada. Las familias buscan un equilibrio en el que la calidez justifique la disciplina. Los padres participantes validan esta demanda mixta: mientras que uno de ellos espera, “Que [un maestro] sea amoroso... o sea que la tratan [a su hija] con respeto” (PN4), el otro resalta que: “La idea es que la niña tenga un buen ejemplo... que también sea como responsable, que le enseñe los buenos modales, que les enseñe o les explique bien” (PN5). El análisis de estas voces demuestra que el maestro hombre se ve forzado a navegar constantemente entre la ternura que exige trabajar en aulas de educación infantil y la rigidez que su propio cuerpo proyecta ante la sociedad. Reconocer y validar las masculinidades cuidadoras de las que habla Vidaña (2021) en la primera infancia implica desmontar la creencia de que el cuidado es una representación de lo femenino, permitiendo que tanto familias como niños

descubran que la exigencia escolar y el rol masculino no tienen por qué estar reñidos con la ternura y el acompañamiento sensible.

La educación infantil no se ha mostrado como un campo profesional neutro, ha sido un campo muy marcado por la maternización del cuidado, donde la capacidad de ser un acompañante, de educar y de actuar con ternura, solamente se percibe como una capacidad femenina y no como una competencia pedagógica. Este pensamiento levanta barreras que expulsar al maestro hombre de las aulas o si logra entrar, lo somete a una vigilancia constante, sentenciando que solo su presencia es válida cuando está presente esta disciplina rígida o “imita” los rasgos tradicionalmente atribuidos a lo femenino. La persistencia por la que se sostienen estos pensamientos solo limita que el sistema educativo incluya masculinidades cuidadoras y potencie el imaginario que confunde la vocación con el género.

7.1.2 El género como factor no determinante en el rol del maestro

En contraste con la lógica histórica frente a los imaginarios tradicionales del maestro hombre, esta subcategoría pone en manifiesto una grieta de enorme transformación discursiva en la que el género empieza a desdibujarse como el único determinante para poner en práctica el ejercicio del maestro. Al escuchar a las familias, se hace presente una posición reflexiva que invoca la igualdad de las capacidades, colocándose por encima la idoneidad pedagógica y humana que el sexo biológico del profesional que ocupa el lugar de maestro. Una de las participantes lo enuncia con naturalidad, cuando al preguntarles si consideran que los recuerdos que tienen sobre los maestros que tuvieron en su etapa escolar pueden variar según el género de quien ocupa dicho rol, ella expresa: “No, no, lo mismo. Pues yo no tengo nada en contra que sea hombre o mujer” (AN6), una posición de apertura que es respaldada por una de las madres al afirmar: “No, pues yo pienso que es igual, porque, así como acá hay profes [hombres], normal” (MN9). Sin embargo, es otra de las madres quien logra sintetizar el verdadero sentido de esta transición cultural, cuando dice:

Serían las mismas, porque yo no tengo como ninguna diferencia, digamos, si el profesor es hombre o si [...] es mujer. Lo ideal es que le enseñe bien, que sea responsable, que tenga paciencia, que tenga amor por lo que hace. (MN2).

Aquí la madre expresa las exigencias que tiene ante la educación de su hijo, expresando que el género de quién tome el rol de maestro no es lo que le importa, de hecho, para ella no es un factor determinante, sino que ella encuentra importante que el maestro tenga vocación por su profesión, responsabilidad en el aula, y que esto se vea reflejado en un buen proceso de enseñanza.

Como investigadores, interpretamos que para estas familias el “amor por lo que se hace” y la “paciencia” han dejado de ser vistos como características asociadas a la feminidad para convertirse en requisitos de la profesionalización del maestro. Este progresivo desapego del género del maestro dialoga directamente con los postulados de la socióloga Subirats (2017) en torno a la coeducación. La autora sostiene que, para alcanzar una verdadera libertad equitativa en la sociedad, es necesario romper la asignación sexista de los roles, dejando de concebir el cuidado como un destino biológico. Al desvincular estas virtudes del género, estas pasan a ser reconocidas como competencias humanas universales, posibilitando que los hombres habiten y ejerzan libremente la pedagogía de la primera infancia sin sentir que están traicionando su identidad masculina.

Son los niños/as quienes dan ese primer paso para romper con esa asignación sexista de los roles, en el primer taller de intervención con los grupos completos, cuando se discutía quién debía ocupar el lugar del maestro, si el hombre o la mujer, mientras la mayoría de los niños/as se mantenían firmes en que es un lugar exclusivo de la mujer, uno de los niños interrumpe para contraponerse a dicha posición, diciendo, “Nooooo profe, los hombres también, es que todos podemos hacer de todo” (N2). Esta convicción de libertad absoluta es reforzada por otro de los niños, al asegurar que “Todos pueden ser todo, solo es que lo quiera hacer” (N18), este niño, enfatiza en que lo único que realmente importa para ejercer una profesión, en este caso el ser maestro, es tener las ganas, el interés y la vocación por el proceso de enseñanza, aprendizaje y crecimiento de los niños/as. En línea con esa perspectiva, una de las niñas proyecta esta ausencia de barreras hacia el futuro, cuando al leerles el cuento de “Mi sombra es rosa” ella comenta, “Un profesor puede ser hombre, porque cuando uno es grande puede ser lo que quiera” (N5). Afirmando, al igual que sus compañeros, que un hombre puede ocupar el lugar de maestro, permitiéndonos analizar que las profesiones no deberían estar ligadas a un género, porque desde que haya interés, cualquier persona puede ejercer la profesión que desee.

Para estos hallazgos es preciso acudir a lo que Tronto (1993) denomina la “ética del cuidado”. Tronto argumenta que el cuidado no debe ser una virtud privada asignada a las mujeres, sino un ideal político y social que compete a todos los ciudadanos y aparece cuando las familias validan, quizás sin saberlo, que el cuidado es una práctica relacional y no una esencia de género. Cuando las familias hablan sobre las características que quisieran que tuviera el maestro o maestra de sus hijos, dice, “Bueno, a mí me gusta que le exijan, que le brinden amor y como ese acompañamiento que ellos necesitan [...]” (MN9), esta madre resalta que no importa quien asuma el rol de maestro desde que sus prácticas estén permeadas por el amor y responsabilidad, lo que sugiere que el reconocimiento del maestro hombre no nace de una “tolerancia” hacia su presencia, sino de la comprensión de que el cuidado es un trabajo democrático que los hombres no solo pueden, sino que deben ejercer para el equilibrio social. Identificamos entonces que cuando se logra fracturar lo biológico, la educación infantil deja de ser un territorio exclusivo de la mujer y se convierte en un espacio que da cabida al hombre para ejercerla. El maestro hombre queda sustentado no por una cuota de género, sino por una validación de la vocación y la capacidad genuina de acompañar el desarrollo infantil desde la ternura que es, ante todo, humana y universal.

Esta subcategoría puede concluir que el camino que está siguiendo el reconocimiento del maestro hombre ya no se trata simplemente de una tolerancia funcional, sino de una validación de sus capacidades humanas, donde se reconoce que su presencia es valiosa por su formación y su ética, más allá de su género. Al desprender la enseñanza de sus raíces biológicas, surge una pedagogía donde al final sólo reconoce la capacidad que tiene el maestro de conmoverse y de acompañar la vida. Pensamos que cuando los niños/as mencionan que “todos pueden llegar a ser todo” (N18), no defienden únicamente una posición en cuanto a la defensa de los derechos, sino que derriban el último pilar de exclusión masculina en las aulas de educación infantil, al poner la ternura únicamente como propiedad de la mujer. Y entonces el aula de educación infantil se convierte en un laboratorio social en el que se ensayan nuevas formas de ser hombre y se termina legitimando una masculinidad que no teme hacerse cargo del cuidado y encuentra en la enseñanza una circunstancia en la que se puede ser plenamente hombre y ser profesional.

7.2. Emociones ante el maestro hombre en la educación infantil

Sabemos que la dimensión afectiva y emocional en la educación infantil constituye un pilar fundamental en el desarrollo del niño/a, las emociones que ellos experimentan en el relacionamiento con sus pares y maestros, tienen un lugar en las interacciones que se establecen con los otros. En esta categoría indagamos por las experiencias emocionales que construyen los niños, niñas y sus familias frente a la figura del maestro hombre, analizando cómo transitan y se manifiestan las emociones en los recuerdos anclados a las vivencias, a los mensajes y referentes que circulan en los contextos que habitan y a los discursos a los que acceden las familias, niños y niñas.

Partiendo de las experiencias y percepciones de los niños, niñas y sus familias, hemos identificado las emociones que surgen ante el maestro hombre en la educación infantil, a continuación desarrollaremos tres apartados que nos ayudarán a comprender las emociones que vienen ligadas con los recuerdos de las familias, mensajes y referentes que circulan en sus entornos ante el maestro hombre, otras formas de ser maestro y además esas emociones que surgen pero que no están ligadas al género, sino al ser maestro como tal.

7.2.1 Entre el reglazo y la ternura: memorias y tensiones sobre el maestro hombre

Las emociones que circulan frente al maestro hombre en nuestra investigación nacen a partir de las memorias escolares de las familias y de las percepciones que los niños/as han construido hasta ahora. En los relatos de los participantes identificamos dos posturas claras entre la asociación de disciplinas rígidas mayoritariamente a la figura de maestros hombres y las asociadas al afecto como el amor, la ternura y la cercanía a la figura de la maestra mujer. Esta manera de ver a los maestros y maestras configura diversas formas de confianza, temor o vigilancia frente a la presencia del maestro hombre en la educación infantil.

Varias familias evocan en sus relatos experiencias escolares donde el maestro ratificaba su posición de disciplina por medio de castigos, es aquí donde diferentes familias traen a la mesa “el reglazo” que aparece repetitivamente como símbolo de lo que era la escuela en el pasado. Como lo mencionaba una de las madres participantes “[...] lo que más me marca es por ejemplo cuando me preguntaban [...] algo u otra cosa que yo no sabía, y entonces el reglazo. [...]” (MN2). Estas memorias no solo narran experiencias personales, sino que reflejan formas históricas de entender la disciplina del maestro ante los y las niñas donde la disciplina tomaba un papel central en la relación pedagógica. Experiencias como estas generan recuerdos emocionales fuertes que

acompañan a las familias desde que eran niños/as hasta ahora en su etapa adulta y también influyen en gran medida en el lugar que se le da al maestro hombre en las aulas de educación infantil hoy, como lo menciona Brailovsky (2020) es una figura en términos de poder que sujeta, limita, protege y asegura.

En el momento de las familias evocar recuerdos relacionados puntualmente con la maestra salen a la luz emociones muy distintas, en este caso más relacionadas con el afecto, la cercanía y el cuidado, esto refuerza el planteamiento de Alvarado (2024), quien señala: “A la maestra de preescolar se le asocia con la cuestión afectiva, y se traspone su trabajo profesional con cuestiones maternas y de cuidado” (p. 33), esto nos confirma el papel que culturalmente se le ha asociado a la mujer dónde son ellas las únicas que pueden ejercer profesiones de cuidado ya que se les asocia directamente a lo maternal. Cuando se les preguntaba a las familias sobre la maestra o maestro que más recordaban y cuáles eran las características que tenía él o ella, una de las madres responde, “Recuerdo una profesora, que era muy formalita y recuerdo otro que nos pegaba con la regla y todo, con el borrador.” (MN1). Aquí reafirmamos esa asociación que hace en este caso la madre relacionando el afecto con la maestra mujer y el manejo de la disciplina autoritaria al maestro hombre.

Aunque algunas familias al final de las intervenciones terminaron por aceptar que en un caso hipotético o a futuro, sus hijos estuvieran en un aula con la presencia de maestros hombres, ante esa aceptación aparece consigo la expectativa de que estos logren incluir en sus prácticas esa ternura, amor y cercanía que naturalmente se le asigna a la maestra y además logren encontrar el equilibrio con la disciplina y rigidez que también se les atribuye. Esto lo entendemos de forma clara en el relato de una de las madres cuando le pedimos en uno de los talleres que plasmara en una hoja la representación que tiene del maestro hombre en primera infancia a lo que ella escribe:

Para mí la profesión [de un maestro] hombre, especialmente en el área de la primera infancia no trata solamente de que él sea respetuoso con los niños, también va en sacar esa ternura que los niños tienen con una profe mujer. (MN5)

Ante las voces de las familias, el maestro o maestra ideal “[...] debe ser amoroso, comprensivo y respetuoso con todos los niños [...]” (MN1). Estos relatos evidencian que rasgos como la ternura, el amor y la cercanía, al día de hoy, continúan siendo características relacionadas primordialmente con lo femenino, incluso cuando se espera que el maestro hombre lo incluya en sus prácticas. Como lo menciona Antelo (2017) citado en Vargas (2025):

el “cuidado” no es algo que “debe agregarse”, sino como parte del acto mismo de transmisión, precisamente, enseñar trae consigo compromisos que no deberían estar configurados como acciones extras aparentemente a la función del maestro, sino identificarlas más bien, como aquel proceso de creación del vínculo, entendiendo que a partir de estas acciones manifestadas dentro del aula de clase, los niños y las niñas logran identificar un entorno protector donde se puede develar espacios de confianza y seguridad, es decir, saber que ellos y ellas puedan expresar sin timidez sus miedos y angustias. (p.64).

Y es aquí donde nosotros identificamos la importancia de que factores como la protección, la seguridad y la confianza que las familias piden para sus niños/as, sean factores asociados directamente al rol del ser maestro de niños/as en primera infancia independientemente del género de persona que ejerza dicho rol.

Uno de los hallazgos que logramos evidenciar en varias respuestas es la relación que establecen algunos de los participantes entre el “aprender más” y “el ser estricto” con el maestro hombre, “El profesor debe ser [...] también un poco estricto para que los niños puedan aprender un poquito más.” (MN1), menciona una de las madres, en este caso en particular se evidencia el mismo pensamiento en su hijo cuando en una de las actividades dice “El profe me enseña a sumar, a restar y nos regaña, la profe nos pone a jugar” (N1), haciendo referencia a que las maestras solo juegan, dejando de lado la importancia del juego en los procesos de aprendizaje y que el maestro les enseña a “sumar y a restar”, dejando claro que es el hombre quién puede cambiar el juego por tareas que realmente aporten a su aprendizaje y como dice su madre pueda “aprender más”. Aquí encontramos un punto muy interesante para esta investigación, la respuesta del niño y la madre resaltan porque están alineadas a pesar de que sus respuestas fueron visibles en actividades diferentes y sin presencia de ambos en el mismo espacio, es entonces cuando evidenciamos la importancia de las familias y ese primer entorno de los niños/as, ya que son ellos el primer espacio de socialización, en este caso en temas de la relación del género con las profesiones u oficios. El niño no inventa esa distinción; la aprende porque es su entorno quién valida que el hombre es el que “regaña” para que así ellos en sus clases puedan “aprender más”.

Cuando se les plantea a los niños/as ellos qué creerían que haría un maestro hombre si ve a uno de los niños/as estar triste, uno de los niños se anticipa al hecho como tal y analiza si él llegaría a vivir esa situación concreta, a lo que responde, “Me diría que tengo que ser macho, [él

mismo se pregunta] y, ¿cómo que delante de un man yo me ponga a llorar?, no, yo me aguanto” (N1), demostrando ese prejuicio social de que los hombres no pueden llorar y que hacerlo los hace “menos hombres”, lo que coincide con lo que dice Diez (2015) al argumentar, “a los niños se les educa para dominar y progresar en lo público, mostrar sus logros, talentos y ambiciones como muestra de su valía personal, y reprimiéndoles los afectos vistos como signos de debilidad” (p.82). De este modo, Diez (2015) no solo nos ayuda a reafirmar estas percepciones presentes en las voces de los participantes, sino que también permite comprender cómo estas ideas se inscriben en construcciones sociales más amplias sobre lo masculino, donde el aprendizaje se asocia con la exigencia, el control y la supresión de lo afectivo.

En los testimonios de algunas familias, se observó una marcada ambivalencia en sus discursos. Si bien la mayoría manifestó una aceptación inicial ante la posibilidad de que un hombre estuviera a cargo en el aula, esta afirmación solía estar condicionada por una vigilancia preventiva. Por ejemplo, una de las madres señaló: “[...] pero pues yo sí le preguntaría a mis hijos todos los días, hijo, ¿cómo te fue? ¿Qué hiciste con el profe?” (MN7N8). Para profundizar en estas percepciones y teniendo en cuenta que las familias con las que trabajamos nunca habían estado en contacto con un maestro hombre para sus hijos e hijas, propusimos un escenario hipotético, donde los niños harían la transición de una maestra a un maestro hombre y sus clases día a día estarían dirigidas por este maestro. Esta dinámica fue fundamental, ya que la comunidad no contaba con experiencias previas de interacción escolar con hombres ocupando el rol de maestro de sus hijos. El ejercicio permitió visibilizar expectativas, temores o afirmaciones arraigadas en las familias; tal es el caso de uno de los padres, quien, a pesar de mostrarse neutral, expresó una preocupación latente sobre la integridad física de su hija: “[...] si llega a tener un profe hombre, pues va a ser para mí igual, pero siempre va a estar uno preguntándole todos los días que si el profe la tocó...” (PN5). Estos testimonios evidencian que la figura masculina en la educación infantil sigue estando vinculada, en el imaginario familiar, a una necesidad de supervisión constante y a una desconfianza preventiva sobre el cuidado del cuerpo. Con lo anterior podemos afirmar que las emociones que transitan por las familias a la hora de imaginar a los niños/as con un maestro hombre no son simples, sino que están llenas de matices, donde se combinan aceptación, cuidado y cierta preocupación frente a la presencia masculina en la educación infantil.

En los discursos espontáneos de los niños/as particularmente, aparecen percepciones de cómo los maestros y maestras se relacionan con ellos, los niños/as describen situaciones cotidianas del aula, bajo la mirada de esta investigación, sobresalen temas como; el regaño, el trato, el grito, nombradas como las maneras en las que estos maestros o maestras los corrigen. A partir de estos discursos logramos identificar las diversas maneras en que los y las niñas perciben la disciplina y el cuidado, respecto a la relación que tienen día a día con sus maestros. Algunos niños/as evidenciaron que para ellos el maestro hombre es símbolo de quien regaña, como lo dice uno de los niños, “No me gusta un profesor hombre porque me regaña mucho.” (N10), o el que grita más, como lo menciona una de las niñas cuando se le pregunta por el quién y cómo te corrigen cuando te equivocas a lo que ella responde, “El profesor, gritando muy duro” (N5). Algunos niños/as asociaron al maestro con momentos de regaño o con un tono de voz más fuerte cuando se presentan situaciones de indisciplina dentro de las aulas de educación infantil.

En contraste con lo anterior, los niños/as participantes posicionan a la maestra como figura que dentro del aula dialoga más cuando de atender los conflictos entre los niños se trata, en comparación con los gritos y el regaño que perciben por parte del maestro hombre. Cuando les preguntamos a los niños sobre las posturas que toma su maestra a la hora de él equivocarse una de las respuestas fue “La profesora alega pero no grita y le dice a los papás [...]” (N11), en esta voz podemos ver que en su respuesta el niño resalta que, aunque la profesora se enoja cuando menciona la palabra “alegar”, no usa el grito como medio para corregir el error, por el contrario, habla con sus papás generando un espacio de reflexión en torno al error. Por otro lado, da a entender que en caso de ser un maestro hombre esta situación no se desarrollaría de la misma manera, sino que, como lo mencionaron otros niños el grito y el regaño serían parte de ese proceso de corregir un error.

En síntesis, esta investigación encuentra que las emociones en torno a la presencia del maestro hombre en educación infantil, para la población participante, se construyen a partir de experiencias, memorias escolares y expectativas familiares. En estos relatos encontramos notoriamente como esos recuerdos y perspectivas están relacionadas con disciplina rígida, experiencias afectivas y emociones como el amor y el miedo que están relacionadas al cuidado o

vigilancia de los niños y niñas en las aulas de educación infantil. Estas emociones puntualmente se construyen en medio de experiencias pasadas y percepciones presentes.

7.2.2 Felicitar, acompañar y sostener: otras formas de ser maestro hombre

En contraste con las percepciones compartidas por los niños, niñas y sus familias en las que manifiestan que la figura del maestro hombre en las aulas ha estado vinculada a la disciplina y a la norma, se encontraron memorias y experiencias donde emerge la necesidad de desvincular al maestro hombre del imaginario que lo asocia a la disciplina para colocarlo en un lugar de cercanía afectiva. Por eso felicitar, acompañar y sostener se convierten en acciones que reconfiguran el ser maestro, demostrando que el cuidado y la ternura no son atributos solamente de lo femenino, que en palabras de Joan Tronto (1993), constituyen “la integridad del cuidado”, que implica estar atento a las necesidades del otro y atender con responsabilidad. Esto invita a deconstruir la idea culturalmente establecida de que esta característica es exclusiva de la mujer y pasa a ser algo humano y profesional, más no biológico; así validando al maestro hombre como una figura de apego válida, lo que supone que cuando un maestro hombre responde con empatía, no está tratando de imitar o asumir el rol de una maestra mujer; está asumiendo una característica propia de la profesión que está ejerciendo.

En uno de los relatos de las familias aparece el acompañamiento académico como muestra significativa de apoyo por parte del maestro hombre a los niños/as. Identificamos que más allá del interés del maestro por transmitir conocimientos, las familias destacan el interés que tiene el maestro por ser una figura que sostiene en la dificultad y toma una actitud en la que no abandona a los niños/as, lo que implica una vinculación activa en el proceso de aprendizaje y busca la mejor manera de llevarlo a cabo. En este sentido uno de los familiares participantes, evoca la experiencia de un profesor que buscaba distintas estrategias para ayudarla:

[...]Fue buen profesor, me fregaba porque era de matemáticas y yo pesada para esa área.

Entonces él hacía lo posible como para que yo pudiera pasar y él lo hacía posible, me mandaba a talleres y eso es lo que me da cuenta de que hizo lo posible [...]. (TN3)

Esta memoria muestra como el apoyo pedagógico en momentos difíciles o de frustración para los y las niñas se convierte en una forma de cuidado dentro del aula, en este caso por parte del maestro hombre, resaltando así que los maestros hombres también pueden felicitar, acompañar y en especial sostener.

En los relatos de los niños/as, sale una afirmación, “Un hombre puede ser cariñoso” (N7) esto se menciona cuando les leemos el cuento “Mi sombra es Rosa” de Scott Stuart, reconociendo que los hombres también pueden expresar cercanía o afecto, en este caso el maestro hombre con los niños/as. Esta afirmación nos deja ver que los niños/as entienden que la forma de relación entre el maestro hombre y los niños/as no siempre surge del regaño, la seriedad o la lejanía de sus palabras, también puede ser mediada por el cuidado y el cariño, reestructurando las expectativas culturales y sociales que hay sobre el maestro hombre cuando decide ejercer en la educación infantil, que se encargan de repetir lo que Abramowski (2024) menciona cuando habla de la educación infantil que desde su postura asocia culturalmente de forma directa el afecto con lo femenino, ella argumenta como la asociación entre estos dos factores se entiende como la “feminización del afecto”. Entonces el hombre que integra el afecto a sus prácticas pedagógicas es cuestionado e incluso señalado porque el afecto en él no es lo esperado, lo que se espera es una función que se limite a ejercer el control, porque ese afecto es directamente adjudicado a la maestra mujer. Es donde este hallazgo toma fuerza funcionando como contraposición ante esta afirmación y demostrando cómo el maestro hombre también puede ser quién acompaña, abraza y cuida.

El reconocimiento del esfuerzo académico aparece en los relatos como símbolo de relación entre el maestro hombre y los niños/as. Es aquí donde la felicitación se convierte en un acto que fortalece la motivación y el vínculo pedagógico en el aula. Uno de los niños lo manifiesta al decir que: “El profesor me felicitaría si saco bien el examen” (N6). Resaltar la importancia del reconocimiento ante el buen actuar de un niño/a en su proceso de aprendizaje, permite al niño/a sentirse acompañado y valorado en dicho proceso. Lo que coincide con la observación de Humberto Maturana (2001), cuando dice que la educación es un proceso de convivencia y que el maestro es el encargado de disponer el espacio donde todos puedan participar sin miedo a ser juzgados. Siguiendo al autor, cuando el maestro felicita, realiza un acto de aceptar al otro como alguien legítimo, interpretando que cuando se dispone este espacio de aceptación, el maestro pasa de ser una figura que se asocia a la norma rígida a ser quien crea el espacio donde el niño o niña demuestre sus capacidades sin miedo.

Las narrativas expuestas evidencian experiencias en las que el maestro hombre es recordado por su acompañamiento, su apoyo académico y su capacidad de reconocer los logros académicos de los niños/as por medio del refuerzo positivo. Estas memorias demuestran que el

rol del maestro hombre también puede construirse alrededor de relaciones pedagógicas basadas en el cuidado, el apoyo, la motivación y la admiración. En este sentido las voces de los niños, niñas y familias nos permiten reconocer otras formas de ser maestro hombre en la educación infantil.

7.2.3 Emociones sin distinción de género

Más que centrarse en si el maestro es hombre o mujer, a lo largo de nuestra investigación también aparece que las emociones que configuran la relación pedagógica como el cuidado y el respeto, no están ligadas a su género sino a su rol profesional de ser maestro. Los participantes enfatizan en las cualidades humanas y pedagógicas que se debe tener para trabajar con niños y niñas. En ese sentido, el afecto, la paciencia y el respeto emergen como elementos claves para el ejercicio del rol de maestro en la educación infantil. “Sea hombre o mujer, yo necesito que tenga esa vocación cuando estén en su jornada de trabajo con los niños” (MN7N8), menciona una de las madres cuando se le pregunta sobre los pros y contras de tener un maestro hombre en el aula, aquí ella valida el planteamiento previo en cuanto a que las expectativas en esta parte están centradas en lo pedagógico y lo propio de ser maestro dejando completamente de lado si es hombre o es mujer, estos relatos dialogan directamente con el Ley 1804 de 2016 (Ley de cero a siempre) donde se definen parámetros de atención basados en el cuidado y la acogida. Resulta significativo que este marco legal no asocie estas funciones a un género específico; por el contrario, la omisión de sesgos de género en la ley valida la participación equitativa de hombres y mujeres en el quehacer pedagógico infantil. Como lo mencionaba la madre en el relato anterior a la hora de ejercer el rol de maestro o maestra en la primera infancia se deben priorizar otros parámetros que están más relacionados con la profesión, además las cualidades de los niños y niñas de preescolar.

En los relatos aparece una valoración del ser maestro que posiciona a los y las maestras como sujetos que, en sus prácticas diarias se distinguen por escuchar, acompañar y se interesan por el bienestar de los y las niñas. Estas cualidades vinculan el ser maestro con la vocación por la enseñanza y compromiso con el cuidado de los niños y niñas, esto lo menciona Faur (2017) cuando afirma que el cuidado se posiciona como un factor primordial del bienestar humano; por tanto, está implícito en el campo de la educación. Es aquí donde afirmamos que el cuidado debe

ser una característica o incluso una responsabilidad a cumplir de todo aquel que desee ejercer en el campo de la educación, sin importar que se hable del hombre o de la mujer.

Las familias expresan que el cuidado y preocupación por el bienestar de sus hijos no debería estar ligado al género de sus maestros, dando a entender lo que una de las madres nombra al decir que, “[...] aunque siendo profesora uno también les pregunta, ¿cómo te fue?, ¿cómo estás?, ¿qué hiciste?” (MN7N8), dejando en evidencia que dicha preocupación también los debería habitar cuando es una maestra mujer, a esto una de las madres interviene, para complementar diciendo “ [...] ahí es donde yo decía que no es uno irse solamente contra los hombres, sino que hay maestras que también son muy agresivas con los niños” (MN1), reafirmando que así como encontramos maestros que ejercen cierto grado de maltrato a los niños y niñas, también hay maestras que lo hacen, poniendo sobre la mesa e invitando a reflexionar sobre el hecho de dejar a sus hijos con una maestra mujer no es garantía de bienestar y es por esto que resaltan la importancia de estar atentas y hablar con los niños/as sobre lo que sucede en el aula cada día.

Los niños/as describen situaciones en las que en procesos de acompañamiento a la hora de corregir un error tanto maestros como maestras toman una postura clara y firme ante ellos. Es aquí donde uno de los niños, por ejemplo, menciona, “La profe me regaña por no hacer la tarea y el profe también por sacar mala nota” (N6). A partir de este relato, evidenciamos cómo los niños reconocen que las exigencias a la hora de tener un buen desempeño académico pueden venir de parte de maestras como también de maestros. Esta participación, dialoga directamente con las expectativas expresadas por las familias, cuando dicen que el maestro o maestra que acompañe a sus hijos/as debe estar atravesado, por la paciencia, el respeto y el compromiso con el aprendizaje. En palabras de una de las madres lo importante es que el maestro tenga “respeto, amor, paciencia, tener amor hacia esa vocación en su jornada de trabajo con los niños” (MN7N8).

En esta misma línea, la participación de los niños/as también da cuenta de las prácticas de cuidado que ellos identifican por parte de su maestra en el aula. Uno de los niños participa en una actividad cuando se les pregunta quién los cuida en el colegio, diciendo “La profesora me cuida cerrando la puerta [la niña se queda mirando hacia arriba denotando estar pensando] también podría hacerlo un profesor” (N4), es aquí donde por medio de la asociación que hace la niña entre la protección dentro del aula y cerrar la puerta para mantener un espacio seguro, podemos identificar que ella reconoce que es una acción propia del ser maestro pero no relacionada con el

género, ya que aunque menciona primero a la maestra mujer, porque es con quien ha tenido un relacionamiento real y cercano, no deja de lado la figura del maestro hombre afirmando que en caso de él estar presente en el aula también podría hacerlo. Faur (2017) nos habla del término de *cuidado* que dialoga perfectamente con este punto de vista, nos menciona que “Cuidar no es solamente cambiar pañales. Es además escuchar, contener, ofrecer refugio, preocuparse por el otro, brindarle herramientas.” (p.88). Es entonces cuando entendemos que el cuidado es inherente al rol del ser maestro, que el hombre también puede cuidar y acompañar a los niños/as en su etapa de educación inicial.

Estas narrativas tanto de niños/as como de sus familias evidencian emociones que emergen de situaciones donde el cuidado, la exigencia y la orientación en el aula se comprenden más desde la forma que tiene cada maestro o maestra de ejercer su rol que desde su condición de género. Desde este punto podemos ver cómo las experiencias relatadas muestran que las prácticas cotidianas en el aula pueden ser interpretadas por los participantes como responsabilidades compartidas por maestros y maestras. En contraste con otros relatos donde se evidencian tensiones frente a las emociones que surgen o que genera la presencia del maestro hombre en las aulas de primera infancia, la mayoría de las familias manifiestan relatos que afirman que las emociones presentes en las experiencias educativas no están, ni deberían estar condicionadas por el género del maestro. Estas narrativas permiten reconocer que el lugar del maestro de educación infantil puede construirse desde prácticas de cuidado y responsabilidad ejercidas desde el amor, la paciencia y el acompañamiento, independientemente del género de quien tome el rol de maestro.

7.3. Reconocimiento social del maestro hombre en la educación infantil

El lugar que las familias y los niños/as le dan a los maestros hombres en las aulas de educación infantil no depende únicamente de la vocación del maestro mismo, sino que también influyen los significados y reconocimientos que la sociedad a su alrededor le atribuyen. La presente categoría analiza el reconocimiento social del maestro como un componente estructural que define y etiqueta la inserción de los hombres en la educación infantil. Este reconocimiento no se entiende aquí solamente como la aceptación formal, sino como la legitimidad y el lugar simbólico que las familias y los niños/as participantes le otorgan al maestro hombre dentro de las aulas de educación infantil. En un escenario históricamente marcado por la feminización del cuidado, la valoración que los actores sociales construyen sobre la labor del maestro hombre

actúa como un factor habilitador; es decir, la seguridad y confianza depositada por los familiares, sumada a la naturalidad con la que los niños/as integran al maestro en su cotidianidad, influyen directamente en la sostenibilidad de su presencia en las aulas.

7.3.1 Estigmatización mediática y la relación entre el maestro hombre y peligro

Los relatos de las familias nos dejan claro que el miedo ante la presencia de un maestro hombre en el aula de los niños/as, aparece por lo que consumen en los medios de comunicación como noticias y redes sociales en las que ven diferentes relatos ajenos a ellos, más no de una experiencia propia o directa a ellos o a los niños/as a su cargo. La UNESCO, con relación a los medios de comunicación, dice:

Se reconoce ampliamente a los medios y a otros proveedores de información como bibliotecas, archivos, e Internet como herramientas esenciales para ayudar a que los ciudadanos tomen decisiones informadas. También constituyen canales a través de los cuales las sociedades aprenden sobre sí mismas, mantienen discursos públicos, y construyen un sentido de comunidad. (p. 16)

Identificamos que ese miedo viene de noticias, vídeos que circulan en redes sociales y experiencias de otros pares que llegan a ellos por la voz a voz en los diferentes contextos de los que hacen parte en su día a día. A través de un relato atravesado por la emotividad, una de las participantes (AN6) exponía una clara distinción: mientras valida al maestro hombre para su nieto, preferiría una maestra para el caso hipotético, que ella misma se plantea, de tener una nieta. Resulta importante resaltar que esta distinción no surge de un contacto directo con el maestro, sino que tiene su origen en una historia externa: el abuso vivido por la hija de una amiga cercana, por parte de un hombre que laboraba en las instalaciones del centro infantil en el que la niña estudiaba. Este hecho demuestra que la imagen del maestro hombre en la sociedad a menudo se ve empañada por vivencias de terceros, las cuales actúan como barreras simbólicas que dificultan su plena legitimación en el aula.

Los medios de comunicación hoy en día trascienden del acceso al servicio de televisión o radio que tienen o no las comunidades. Según el último informe de tenencia y uso de las TIC que hizo el DANE en 2022, en Antioquia entre el 87,4% y 89,7% de la población mayor a cinco años tienen acceso a un celular y entre 60.1% y 80% con acceso a internet y por otro lado, también en Antioquia, entre 89,1% y 92,9% de la población tiene acceso a televisión. Con esto evidenciamos

que al día de hoy las comunidades tienen acceso a la información por diferentes medios aparte de la televisión y en el caso de la población participante en esta investigación la mayor parte de la información, sobre maestros hombres que llegaban a ellas era por medio del celular y las redes sociales, esto lo encontramos claro en uno de los relatos de las madres participantes, al momento de preguntarle, sobre los pros y contras que encontraba ante la presencia de maestro hombre en la educación infantil, ella responde: “[...] Tantas cosas que se ven hoy día profe en el celular, de repente esa desconfianza que le da a uno de dejárselos a alguien más... no sé a uno le da miedo” (MN7N8), aquí la madre participante refleja el miedo que le genera ese discurso generalizado ante dejar a sus hijos en un aula con presencia de un maestro hombre, esto, derivado del discurso mediático estigmatizante que hay alrededor de este tema. Por el lado de los niños/as participantes también evidenciamos el acercamiento que tienen a dispositivos móviles como celulares con acceso a redes sociales, en uno de los talleres se les proyectó a los niños imágenes de los logos de las diferentes redes sociales, Instagram, Tiktok, WhatsApp y Youtube, ante ellas, ellos respondieron con comentarios como: “Eso es Tiktok, yo veo Tiktok en el celular de mi mamá.” (N7) y “Mi mamá manda muchos mensajes por Whatsapp y también manda audios.” (N6), con esto confirmamos que no solo las familias tienen acceso a los celulares, al internet y a toda la información que en redes sociales circulan, sino que los niños/as también acceden a ello. Ese acceso constante a redes sociales hace que no sea una sola noticia, sean varias, y en este caso, que hablamos de la presencia del maestro hombre en las aulas de educación infantil, las noticias o vídeos que encontramos respecto al tema, en su mayoría, son ligadas al peligro frente a un posible abuso para con los niños/as y además no es solo el hecho de que los medios generan miedos, es que lo repiten tanto que lo vuelven creíble, por lo que asociar al maestro hombre con el miedo y la desconfianza se vuelve algo frecuente.

Pese a que el discurso mediático frente al maestro hombre en las aulas de educación infantil lo pone en un lugar de cuestionamiento, una de las madres participantes se permitió reflexionar acerca de lo que fueron los maestros hombres desde su propia experiencia. En la entrevista al momento de preguntarle cuál había sido su experiencia con maestros hombres en su etapa escolar, ella mencionó, “[...]con los profesores que me tocó fue [...] bien también, no eran profesores de pronto como con malas intenciones [...]” (MN7N8), este relato evidencia una experiencia agradable en torno al maestro hombre por parte de la madre participante, es decir que si su percepción ante el maestro hombre fuera solo basada en su propia experiencia tendríamos

percepciones y respuestas más favorables respecto a la presencia del mismo en las aulas de educación infantil. Sin embargo, la respuesta no terminó ahí, la madre continuó diciendo:

[...] que es lo que se ve hoy en día cuando están los hombres dando clases. Incluso hace poquito vi como una noticia sobre eso [refiriéndose a una noticia sobre maltrato infantil por parte de un maestro], no sé si te la alcanzaste a ver, pero pues a mí me fue bien.

(MN7N8)

Es aquí donde el discurso mediático que circula en los medios de comunicación influye directamente en la percepción que la madre crea alrededor del maestro hombre, generando prevención, miedo y desconfianza frente a quien ocupa este lugar.

Aunque la mayoría de los relatos coincidían en que el discurso mediático pone al maestro hombre en un lugar relacionado al peligro, en uno de los talleres realizados con las familias, una de las madres mencionó, “Tampoco podemos sacar en limpio a las profesoras, porque no es que solo los profes hombres hacen cosas malas, también hay profesoras [que lo hacen]” (MN1) a esto otra madre agrega “Es cierto, yo ví un video de una niña que estaba en un jardín, creo que era de 4 añitos y la profesora le pegó” (MN9), dejando en evidencia que los medios de comunicación también han evidenciado maltrato a los niños por parte de maestras, resaltando que el tema del peligro no es algo que deba relacionarse solamente a los maestros hombres, sino que el peligro es algo que en la sociedad actual está instaurado y como familia se debe estar atento a quienes rodean a los niños/as sin importar el género.

Finalmente, esta subcategoría nos permite comprender, como dice Cardenas (2015) “Los efectos que puede tener los medios de comunicación sobre la formación de la opinión pública frente a un tema van desde la capacidad de visibilizar o invisibilizar el tema” (p. 44), en este caso los medios de comunicación han aportado en gran medida a la formación de percepciones que, en este caso las familias, los niños/as participantes tienen al rededor del maestro hombre. En palabras de una de las madres participantes, al preguntarles a las familias qué decisión tomarían si al momento de realizar la matrícula para que su hijo continúe el próximo año escolarizado, les informan que será un maestro hombre quien estará a cargo de los niños y niñas, a lo que ella respondió, “No [continuaría], porque igual a uno sí le da como miedo por todo lo que uno ve, [en] las noticias y todo eso” (MN1). Logramos identificar que, aunque las familias se cuestionan, ¿por qué caer en la generalidad y en el mismo discurso mediático?, finalmente el miedo y la

desconfianza que los medios de comunicación transmiten son quienes se apoderan de ellos para tomar una decisión o postura frente al imaginarse a los niños/as ante un maestro hombre.

7.3.2 *El maestro: un rol sin distinción de género*

Las percepciones de las familias sobre quien debe estar en el aula ocupando el rol de maestro o maestra, están profundamente ligadas a una construcción histórica y no a experiencias propias como lo mencionamos anteriormente. Sin embargo, aquí lo evidenciamos desde una postura en la que el rol del maestro ha sido feminizado al punto de ser considerado como una extensión natural de la maternidad. Para comprender esa naturalización de quien ocupa ese rol del maestro recurrimos al concepto de *habitus* de Bourdieu que explica las prácticas de los sujetos con base en su historicidad. Capdevielle (2012), señala que:

[...] hablar de *habitus* implica, sin lugar a dudas, tener en cuenta la historicidad de los agentes. Las prácticas que engendra el *habitus* están comandadas por las condiciones pasadas de su principio generador. Pero a su vez, el *habitus* preforma las prácticas futuras, orientándolas a la reproducción de una misma estructura. (p. 35)

Este concepto nos sirve para explicar que uno de nuestros hallazgos principales fue evidenciar que las percepciones que tienen las familias hacia el maestro hombre son permeadas por el lugar que la sociedad le ha dado a los maestros hombres, las familias crecieron en un entorno donde la naturalidad o normalidad eran las maestras en el aula, por tanto, es lo que esperan y desean ver en el aula que asistan los niños/as a su cargo.

La “reproducción de una misma estructura” que se menciona en la cita anterior, en las familias participantes la observamos al momento de que ellas sólo tienen, frente al rol del maestro, referentes femeninos. Por ejemplo, al momento de preguntarle a las familias que recuerdos tenían de sus maestros, sin hacer una distinción del género, todos hablaron de una maestra, una de las madres participantes expresó:

No, pues cuando estaba [en el colegio], me acuerdo muy bien cuando estaba en transición, de la profe que me daba clase que era muy [...] amable, nos atendía bien, nos ayudaba, nos enseñaba, es decir, pues era que no sé, como te digo, nos guiaba bien como en cuanto a la educación y todo eso. (MN7N8)

Esos referentes femeninos no salen solamente desde la experiencia escolar propia de las familias, sino de las experiencias escolares que hasta ahora habían vivido con sus niños/as a cargo, en la

entrevista a cada familiar se les preguntó por lo que los niños/as a cargo decían de sus maestros en casa, nuevamente sin una distinción del género, una de las abuelas participantes menciona, “Él habla muy poquito sobre eso, sobre las profesoras, pero lo poco que uno le investiga ha sido bien. Uno le pregunta, ¿la profe le pega?, ¿lo regaña? Siempre dice no.” (AN6). Incluso en este relato podemos ver en el lenguaje de la participante, este *habitus*, antes de mencionar la expresión del niño ella nombra el rol encargado como “profesoras” asumiendo que no hay otra posibilidad de quien acompaña al niño en el aula, teniendo en cuenta que, aunque los niños/as con los que trabajamos están a cargo de maestras, también llegan al aula maestros de educación física, por tanto, la posibilidad de que el niño hablara de un maestro también era posible. Es importante aclarar que, para las familias su *habitus* es invisible, ellos no dicen “yo creo que” ellos lo afirman y actúan de manera que nos permite evidenciar la naturalidad de esta percepción en su historicidad.

La invisibilidad del *habitus*, no sólo la evidenciamos en la ausencia de recuerdos con maestros hombres, sino también cuando se visibiliza esa tensión entre el referente histórico de que la maestra mujer es la única que habita las aulas de educación infantil, con una realidad actual de aulas dónde, en menor medida, pero el maestro hombre empieza a aparecer y es aquí donde ver uno genera cierto grado de sorpresa. En medio de uno de los talleres con las familias, mientras se organizaba un material para una actividad concreta escuchamos una conversación entre dos de las madres participantes, donde una pregunta, “Es que no entiendo, ¿tú tuviste alguna vez un profesor hombre? porque yo no” (MN7N8), en este relato vemos otro ejemplo de que el pasado comanda la experiencia del presente o como lo menciona Capdevielle (2012) vemos cómo el *habitus* “preforma las prácticas futuras” y al no tener registro de un maestro hombre en su historicidad propia, hace que la madre participante se cuestione la posibilidad de tener la presencia del maestro hombre en el presente para sus hijos. Por tanto, nosotros identificamos que no se trata de que las familias creen una barrera ante dicha presencia o que crean al hombre incapaz de ejercer dicho rol en la educación infantil, sino que en su historicidad no ha estado y es muy difícil para ellas considerar posible lo que no ha estado o no han conocido.

Esta ausencia de referentes no es visible solamente en las familias entrevistadas, es una percepción que circula colectivamente en el ambiente escolar. Durante los talleres iniciales de la investigación logramos observar cómo algunos niños/as a sus 5 o 6 años ya han interiorizado esta estructura social que pone a la mujer en el papel de ser la única que puede ocupar el rol de

enseñar y acompañar. Un ejemplo de ello es cuando al momento de cada niño/a clasificar distintas fichas de profesiones u oficios con figuras masculinas y femeninas, actividad que se realizó en el primer taller de intervención, uno de los niños participantes, al momento de ubicar la profesión de maestro, exclamó de forma tajante, “Los hombres no enseñan, la profe es mujer” (N15), esta voz actúa como indicador de ese imaginario instaurado en la infancia. Vemos aquí que el *habitus* influye incluso antes de que el niño pueda o no tener una interacción directa con un maestro hombre.

Resulta significativo observar como en los diferentes relatos podemos encontrar que el reconocimiento profesional llega para anteponerse ante los estereotipos ocupacionales de género si bien el *habitus* es fuerte, cuando los participantes se encuentran con un maestro hombre trabajando y haciendo las cosas bien empieza a desmoronar esa barrera simbólica que se tiene ante quien desempeña dicho rol. Aquí tanto en los relatos de las familias como en los relatos de los niños/as empezamos a ver que por encima del género ponen sus apreciaciones en las funciones de la profesión. En las entrevistas realizadas a las familias, cuando se abre un espacio al final para que las familias pregunten y opinen lo que deseen, una de las madres menciona, “por lo menos el practicante que lo he visto, lo he compartido como en dos ocasiones, veo que es alguien que va a entregar su profesión bien... los guía, le ayuda a la profe.” (MN7N8), ella habla del practicante como la única experiencia cercana a un maestro hombre, y con base a esa observación directa del practicante, ella toma una postura donde valida su presencia y lo reconoce como alguien capaz de guiar a sus hijos, partiendo de lo que pudo observar de su quehacer en el aula.

Los niños y niñas también dieron espacio en las conversaciones para validar la presencia del maestro hombre en el aula, aunque aquí evidenciamos algo también muy importante, el maestro hombre hace su ingreso al aula desde áreas de conocimiento externas, como las artes o en este caso los deportes. Uno de los niños participantes afirma que “los hombres no enseñan, la profe es mujer” (N15) a lo que otro niño le responde “Pero el profe de educación física es hombre” (N16) es aquí donde el niño trae la realidad al debate y aunque desde un área de conocimiento externo, empieza a desnaturalizar esa percepción social con un ejemplo real, este es un gran paso para aceptar la inserción de maestros hombres en la educación infantil y sirve para que los niños/as creen percepciones propias al respecto. Es entonces, el momento en que el *habitus* empieza a transformarse, ya que el actuar del maestro, sus acciones de cuidado y de

enseñanza hace que las familias, los niños y las niñas pongan sus expectativas o exigencias en el rol de maestro como tal y no en si es hombre o mujer, pasando por encima del discurso generalizado de que el género es un factor determinante para ocupar el lugar de maestro.

Para finalizar es necesario resaltar que la mayoría de los niños, niñas y sus familias logran otorgarle un lugar al maestro hombre por encima del género. Dándole importancia al vínculo, el cuidado, la comprensión y el bienestar que un maestro les pueda brindar a los niños/as cuando el respeto, la ternura y el ejemplo hacen parte de las prácticas pedagógicas, siendo indiferente para ellos si es hombre o mujer quien ocupa este lugar. Estos relatos nos dejan claro que la forma en que como sociedad vemos la educación infantil debe migrar urgentemente de la asociación al “maestra-madre” a un concepto más direccionado a un profesional de la educación infantil, donde el cuidado sea atribuido y exigido como una competencia humana, ética y profesional y no un atributo exclusivo a un género.

7.3.3 “De segundo [grado] en adelante”: el lugar permitido del maestro hombre

En los relatos de las familias encontramos uno de los hallazgos más importantes para nosotros. Ellos en diferentes relatos afirman que el lugar del maestro hombre empieza a ser visible en grados más altos, no en jardín, transición o preescolar que son los grados escolares que deben transitar los niños/as en su primera infancia, sino en grados de segundo de primaria en adelante y que a medida que avanzan los niños/as en sus etapas escolares, la imagen del maestro hombre se va convirtiendo más familiar, es más cercana y aprobada socialmente. Esto está muy ligado a la división sexual del trabajo que se ha presentado a lo largo de la historia, Bello (2012) nos explica que:

La división sexual del trabajo se sustenta pues en la percepción de una naturaleza diferenciada, que se asocia al hecho de que, por dar a luz, se posee una sensibilidad especial hacia el cuidado de la infancia, lo cual desarrollaría unas capacidades innatas (la dulzura, la paciencia, sumisión, amabilidad, docilidad, entrega y abnegación) que influirían en el razonamiento moral adulto. (p. 87)

Es entonces Bello (2012) quien pone sobre la mesa que el cuidado está asociado natural y exclusivamente con la mujer, al igual que lo hace uno de los padres participantes, en el momento de plantearle el caso hipotético de, qué hubiera sucedido si cuando ingresó a su hija al primer centro infantil en el que estuvo escolarizada, en vez de una maestra, fuera un maestro hombre

quien hubiera estado a cargo de su hija, a lo que él inmediatamente respondió, “Yo ahí sí hubiera pensado y lo hubiera hecho en otro colegio automáticamente, porque estaba más chiquita y si pasa algo no me va a decir.” (PN5) el padre aquí pone por encima de todo el cuidado y bienestar de su hija, y dando a entender que ante la presencia de un maestro hombre a su hija le puede pasar algo, aquí la asociación al maestro hombre está ligada al peligro, caso que no se presentaría, según el padre, con una maestra a cargo de su hija. Aquí la desconfianza ante el maestro hombre no es pedagógica, es biológica, para el padre la seguridad de su hija, en este relato, no está ligada al profesionalismo de quien ocupa el rol, sino al miedo que surge al saber que si sucede algo su hija no hubiera tenido, por su edad, la capacidad para comunicarlo. En este caso, el niño toma un papel vulnerable al no poder hablar o expresar lo que sucede en la jornada escolar, planteando que el maestro hombre para esta población es visto como una amenaza potencial.

Retomando el lugar que socialmente se le da al maestro hombre para poder ser aceptado, es que ejerza en grados más altos, este hallazgo es algo que en las familias se naturalizó, a tal punto de no cuestionarlo y que hablarlo, imaginarlo y vivirlo es normal para ellos. Una de las preguntas a las familias en uno de los talleres, era enfocada a si ellos creían que era normal la baja participación de maestros hombres en las aulas de educación infantil, una de las madres respondió, “Es normal, casi siempre les toca ya con hombres como [de] segundo para adelante o a veces hasta en primero.” (MN1), como lo menciona Bello (2012, p.86) estos discursos repetitivos logran que percepciones que no son algo diferente a construcciones sociales se conviertan en hechos reales, siendo naturalizados por los actores y no dejando espacio a cuestionamientos. Para esta madre y para otras familias encontrar maestros hombres en segundo grado no es una sorpresa, mientras que encontrarlos trabajando en grados inferiores si genera en ellos sorpresa e incluso rechazo o miedo. Entonces, estos discursos lo que han logrado es asignarle un lugar al maestro hombre alejado de las primeras infancias que, según las familias no se pueden defender ante un posible ataque de parte del maestro hombre.

Dicha naturalización se sostiene por el diálogo voz a voz entre las familias. En este diálogo, ya no sólo ubican al maestro hombre en grados superiores, ahora los justifican, creando y asumiendo estereotipos sobre lo que, tanto el maestro, como la maestra, deben hacer en el aula. En un debate que se generó en uno de los talleres con las familias una de las madres menciona que para ella las maestras son más amorosas, mientras que los maestros se caracterizan por ser más estrictos, a lo que una de las madres reaccionó diciendo “Por eso, es que a los profesores

hombres los ponen en grados más altos.” (MN4), aquí es claro cómo las familias asocian actitudes y comportamientos según el género y con base a estas toman postura y afirman a qué grado escolar pueden o no enseñar.

A lo largo de los talleres con las familias logramos identificar tres factores que determinan el lugar del maestro hombre en la educación, primero están las familias con los diferentes miedos que han manifestado, después está la baja población de hombres que por los discursos sociales se interesan por llegar a ocupar los roles de maestros en educación infantil y por último está la parte administrativa de las diferentes instituciones educativas que los pocos hombres que llegan son asignados, como lo dice una de las madres “de segundo [grado] en adelante” (MN1).

Finalmente podemos afirmar que, la presencia de maestros hombres en las aulas de educación infantil, continúa siendo limitada, segregada y estigmatizada, esto por percepciones que no están basadas en leyes o en estructuras legales, sino en imaginarios sociales que se han construido a lo largo de los años y que continúan influyendo en las percepciones que tienen las familias y de paso los niños y niñas, ante la presencia del maestro hombre, generando entonces una barrera invisible ante su presencia, delimitando de manera contundente los grados a los que pueden o no enseñar, y cuando deciden ubicarse en lugares que socialmente no se les ha sido atribuidos son señalados, juzgados y cuestionados, dejando de lado su identidad y capacidad profesional por los prejuicios sociales.

8. Conclusiones

A lo largo de nuestra investigación logramos evidenciar que los imaginarios sociales y culturales que hay sobre la presencia del maestro hombre están sujetos a los referentes socioculturales, en especial los medios de comunicación. Se ha manifestado por medio de los talleres realizados que la figura del maestro hombre en la educación infantil habita un espacio de tensiones constantes que permanecen históricamente, funciones de disciplinamiento por un lado y ciertas pretensiones al ellos querer habitar las aulas, lo cual es alimentado por estigmas presentados por los medios. Todo esto imposibilita al maestro hombre ejercer con una ternura de manera espontánea y a sentirse bajo sospecha de la sociedad que vincula el cuidado a lo femenino.

Frente a estas tensiones observamos una potente fuente de transformación al tema respecto a la presencia del maestro hombre por parte de algunas familias participantes y especialmente en las voces de los niños/as. Aunque algunos adultos han comentado rechazo frente a la presencia del maestro hombre considerando esto algo fuera de lugar, son las voces de algunos niños/as las que demuestran más flexibilidad al aceptar a los hombres ocupar el lugar de maestros en sus espacios de aprendizaje. Esta aceptación de las infancias y resistencia a los estereotipos ocupacionales de género pueden dar cuenta de la posibilidad de deconstruir desde las vivencias escolares los pensamientos sobre roles y género.

Hemos comprendido la urgencia sistemática de legitimar la presencia del maestro hombre en las aulas de educación infantil. Entendemos que la escuela es uno de los contextos de mayor incidencia en la construcción de percepciones que los niños/as crean del mundo, sin embargo, visualizamos que no es suficiente si no cuestionamos de manera más amplia y sistemática el mandato maternal. Se requiere un trabajo en conjunto de todos los agentes que aportan a la construcción de dichas percepciones, como lo son: las familias, la escuela, pero también y en especial los medios de comunicación para potenciar las transformaciones sobre este tema.

Algunos de los talleres con los niños/as se basaron en juegos de roles y en preguntas donde los participantes podían reflexionar, esto nos sirvió para evidenciar que este tipo de prácticas con las infancias para tratar el tema del rol y género han posibilitado que los niños/as

manifiesten de manera espontánea sus pensamientos, visiones y deseos propios, lo que hizo posible en los niños/as imaginarse al hombre ocupando el rol de maestro en sus aulas. Los diálogos que emergieron de las intervenciones con las familias permitieron identificar cómo ellos ven la necesidad de que la ética del cuidado sea vista como una habilidad humana y profesional más, no como una marca biológica de lo femenino, permitiéndole a los maestros hombres impartir prácticas pedagógicas mediadas por la disciplina y lo técnico, pero también por el cariño, la cercanía y el cuidado, sin sentirse observados, cuestionados o estigmatizados.

Por último, podemos afirmar que la transformación cultural frente a la presencia del maestro hombre en la educación infantil es posible, de hecho, consideramos que ha avanzado, en nuestra investigación logramos encontrar relatos que validan la presencia de los maestros hombres cuando las familias ven que su quehacer responde a prácticas relacionadas con el respeto, la vocación y el cuidado de los niños/as. Sin embargo, esta transformación debe de ser acompañada por procesos pedagógicos llevados a cabo por los mismos maestros y maestras, por la misma institución educativa al brindar espacios de libertad al maestro hombre, de las familias que desvinculen el cuidado de lo femenino, de los medios de comunicación que regulen la libre circulación de noticias que permean las percepciones de quienes las consumen y por último, de los documentos legales educativos que en su currículo oculto por medio de las imágenes que usa en ellos invalida la posibilidad de la presencia de maestros hombres en las aulas de educación infantil.

Nuestro proyecto no es un punto de llegada, es una invitación a seguir repensando los imaginarios que alejan al hombre con el ser maestro en educación infantil. En un contexto donde la comunidad es tan unida como el territorio intervenido, la presencia del maestro hombre se puede mostrar como alguien capaz de actuar con ternura y cuidado, actos que deberían de manifestarse en toda la sociedad comprometida, con el fin de posibilitar en un futuro que se le abran las puertas en este campo a muchos más hombres.

9. Recomendaciones

Como resultado de este proceso investigativo consideramos importante presentar una serie de recomendaciones que a futuro permitan la presencia de maestros hombres en las aulas de educación infantil, sin que existan prejuicios, miedos o juzgamientos ante su presencia. Nuestra investigación dejó en evidencia no solo la presencia de estos prejuicios sino también la forma en que como sociedad vemos la educación infantil, esta mirada debe migrar urgentemente de la asociación de “maestra-madre” a un concepto más direccionado a un profesional de la educación infantil, donde el cuidado sea atribuido y exigido como una competencia humana, ética y profesional y no un atributo exclusivo a un género.

Una de nuestras recomendaciones es ante los documentos legales sobre la educación infantil, aunque reconocemos que en los documentos rectores especialmente del MEN no aparece algo textual refiriéndose a que los hombres no pueden ejercer esta profesión en las aulas de educación infantil, sus imágenes funcionan como currículo oculto mostrando lo contrario, ya que en la mayoría de las imágenes que usan en sus documentos es la mujer a quien toma el rol del maestro. Por esto, recomendamos que estas entidades añadan imágenes que incluyan al maestro hombre. Para que no sean estos los que de entrada reproduzcan por medio de este currículo oculto la existencia de barreras en el acceso de los hombres a la profesión de ser maestro.

Recomendamos que esta investigación y otras con el mismo enfoque sean usadas por las diferentes facultades de educación, para crear espacios de discusión, reflexión y educación en torno al género, para así lograr contribuir en un futuro a que la presencia de maestros hombres en las aulas de educación infantil sea socialmente más aceptada y para ellos, un lugar en el que puedan ejercer su profesión con tranquilidad y sin miedo al cuestionamiento social.

Aceptamos que en esta investigación era imposible abarcar todas las poblaciones que tienen injerencia en este problema, por tanto hacemos la invitación a que sea un tema que se siga investigando, sin embargo recomendamos que se siga teniendo en cuenta las voces de diferentes actores como: familias, maestros, directivos, comunidad, pero, en especial la de los niños y niñas, ya que en el campo de la investigación se ha naturalizado investigar a los niños, pero, nosotros nos acogemos a la mirada de que se debe investigar con los niños. A veces no dimensionamos la potencia que sus relatos tienen y que pueden aportar a los procesos de investigación.

Por otro lado, también recomendamos abrir este tema de investigación a otras poblaciones o contextos, por ejemplo, investigar de qué manera es percibido el papel del maestro hombre en las escuelas rurales. Otro contexto posible sería una institución que ya cuente con la presencia de maestros hombres en las aulas de educación infantil y contrastar cómo los niños y niñas de esa institución perciben al maestro hombre en comparación con quienes no han tenido contacto con esta figura como los niños y niñas de esta investigación.

Es importante que al investigar con otra población, como con las familias, se dispongan espacios donde ellos puedan hablar desde su propia experiencia y no solo desde lo que piensan del tema a partir del acompañamiento a sus niños/as a cargo. Esto nos sirvió ya que los participantes al hablar desde ambas perspectivas lograron reflexionar sobre el porqué la ausencia del maestro hombre sigue vigente a pesar del transcurso del tiempo.

Recomendamos que, junto a los actores participantes de una investigación, se haga una curaduría del contenido que se consume en diferentes medios de comunicación, en especial en redes sociales, ya que estos influyen en las percepciones que los sujetos crean frente a un tema y es necesario que ellos logren crear sus percepciones con base a experiencias propias y no por lo que vean en estos medios promoviendo una mirada crítica frente al tema. Es aquí donde el papel del maestro toma gran importancia, debemos crear espacios para formar tanto a los niños y niñas, como a las familias sobre la lectura crítica de los contenidos que consumen. Es una contradicción clara, encontramos que los medios tienen gran intervención en la configuración simbólica que los sujetos crean de la realidad y aun así, nosotros como maestros no tomamos los mismos medios de comunicación y el contenido que en ellas circula como textos o material de intervención pedagógica.

En ese sentido, recomendamos e invitamos a los y las maestras a generar contenido audiovisual que permita apostarle a esa reconfiguración de las percepciones sociales. Teniendo en cuenta que hoy en día el medio de comunicación y transmisión de información más eficaz son las redes sociales, los maestros y maestras podemos ser generadores de formatos audiovisuales que permitan la reflexión y fracturen estos estereotipos.

Por último, una recomendación a futuros investigadores que quieran incluir a los niños y niñas como voces activas de una investigación, es que en sus planeaciones partan de las actividades rectoras que propone el MEN, que son: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, estas fueron parte fundamental de nuestra investigación, nos ayudaron a que los

niños/as expresaran sus pensamientos de una forma natural y genuina, más no de manera sistemática con respuestas limitadas al si y al no.

Estas recomendaciones no son una lista de lo que sigue, es una invitación a continuar trabajando en la reestructuración de las percepciones sociales que se tienen alrededor de la presencia de maestros hombres en las aulas de educación infantil. Para que en un futuro si algún hombre así lo desea, pueda ser maestro en estos escenarios, sin miedo a ser juzgado, a someterse a prejuicios sociales y a que su quehacer sea constantemente cuestionado. La invitación no es exclusiva al rol del maestro, es a crear ambientes donde se reflexione y logremos mitigar los estereotipos ocupacionales de género, ya que, aunque en este caso es el hombre quien no es aceptado en el campo de la educación infantil, reconocemos que hay otros campos laborales en los que es la mujer quien está excluida.

Referencias bibliográficas

Abramowski, A. (2024). «Un verdadero cariño paternal». *El perfil afectivo de los maestros de escuela primaria en Argentina entre fines del siglo XIX e inicios del siglo XX*. Foro de Educación, 22(1), 125-144.

Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum. Traducido de:

<https://mindsplain.com/wp-content/uploads/2021/01/Ainsworth-Patterns-of-Attachment.pdf>

Alvarado Pérez, L. A. (2024). La división sexual del trabajo y las carreras en educación asociadas con el cuidado de niños. *Ibero fórum. Revista de Ciencias Sociales*, 4(1), 1-41.

Apple, M. (1982). *Education and power*. Routledge.

Arroyo-Ortega, A. (2024). Cuidado en Primera Infancia: equidad de género e interculturalidad. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 279-300.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall. Recuperado de: https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf

Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 635 - 648.

Bello, A. S. (2012). La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 85-91.

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control (Vol. 1)*. Routledge. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/clasescodigocontrol.pdf>

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama. <https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bondui-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Bowlby.VinculosAfectivos.PR_.pdf

Brailovsky, D. M. (2020). *Los muy señoritos: Maestros hombres en el nivel inicial*.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16718103.pdf>

Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
https://transreads.org/wp-content/uploads/2019/03/2019-03-18_5c8fe73d717ca_judith-butler-el-genero-en-disputa1.pdf

Capdevielle, J. (2012). El Concepto de habitus: “Con Bourdieu y contra Bourdieu”.
ANDULI, Revista Andaluza De Ciencias Sociales, (10), 31–45. Recuperado a partir de
<https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3664>

Cárdenas, J. (2015). *Los medios de comunicación como actores (des) legitimadores. Algunas reflexiones acerca del rol de los medios de comunicación sobre la construcción de la opinión pública en torno al proceso de paz de La Habana*. Análisis Político, 28 (85), 38-56.
 Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/56245>

Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
https://www.solidaridadobrero.org/ateneo_nacho/libros/Cornelius%20Castoriadis%20-%20La%20institucion%20imaginaria%20de%20la%20sociedad.pdf

Ley 1804 de 2016. (2016, 2 de agosto). Congreso de la República de Colombia.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1804_2016.html
Colombiana de Educación, (90), 164-184. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14644>

Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. University of California Press. Traducción;
<https://www.eme.cl/wp-content/uploads/2025/08/2015-connell-masculinidades.pdf>

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2023). *Indicadores básicos de tenencia y uso de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en hogares y personas de 5 y más años de edad. Departamental 2022*. DANE.
<https://www.dane.gov.co/files/operaciones/TICH/bol-TICH-2022.pdf>

Díez-Gutiérrez, E. J. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista iberoamericana de educación*, 68, 79-98.

Doucet, A. (2006). *Do men mother? Fathering, care, and domestic responsibility*. University of Toronto Press.
<https://dokumen.pub/do-men-mother-second-edition-9781487511685.html>

Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Lawrence Erlbaum

Eagly, A. H., & Wood, W. (2012). Social role theory. En P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 2, pp. 458-476). Sage.

Faur, E. (2017). *¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado*. En Encrucijadas entre cuidar y educar: Debates y experiencia (pp. 87-114). Homo Sapiens Ediciones.

Folbre, N. (2006). *Demanding quality: Worker/consumer coalitions and 'high road' strategies in the care sector*. *Politics & Society*, 34(1), 11-32.

Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., & Signorielli, N. (1986). Living with television: The dynamics of the cultivation process. En J. Bryant & D. Zillman (Eds.), *Perspectives on media effects* (pp. 17-40). Lawrence Erlbaum.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

González-Gijón, G., Alemany-Arrebola, I., Ruiz-Garzón, F. y Ortiz-Gómez, M. (2024). Los estereotipos de género en adolescentes: análisis en un contexto multicultural. *Revista*

Guevara Ruiseñor, E. S., & Torres Guevara, M. D. (2024). Construcción de la masculinidad en la infancia. Transiciones del Preescolar a la Primaria. *Sociedad e Infancias*, 8(2), 339-348. <https://doi.org/10.5209/soci.96755>

Howes, C., & Spieker, S. (2008). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. En J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 317-332). Guilford Press.

Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II* (pp. 469-494). Paidós.

Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés & J. Olavarria (Eds.), *Masculinidad/es: poder y crisis* (pp. 49-62). Isis Internacional.

Kohlberg, L. (1966). *A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes*. En E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82-173). Stanford University Press.

Lindsey, E. W., & Mize, J. (2001). *Contextual differences in parent-child play: Implications for children's gender role development*. *Sex Roles*, 44(3-4), 155-176.

- Martino, W. (2008). *Male teachers as role models: Addressing issues of masculinity, pedagogy and the re-masculinization of schooling*. Curriculum Inquiry, 38(2), 189-223.
- Martín-Vidaña, D. (2021). Masculinidades cuidadoras: la implicación de los hombres españoles en la provisión de los cuidados. *Revista Prisma Social*, (33), 30–58.
- Maturana Romesín, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política* (10.^a ed.). Centro de Estudios del Desarrollo
- Morales, O. E., Vásquez, R., & Medina, J. (2018). *Técnicas interactivas: Texto de apoyo docente*. Universidad de El Salvador.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1973). *Foreword*. En C. Herzlich, *Health and illness: A social psychological analysis*, (pp. ix-xiv). Academic Press.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge University Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Organización Panamericana de la Salud. (2005). *Buenas prácticas clínicas: Documento de las Américas*.
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I., & Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133.
- Parsons, T., & Bales, R. F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. Free Press.
- Ramírez, A., & Castañeda, D. (2019). Masculinidades y educación inicial: Experiencias de los docentes hombres en las aulas de preescolar. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 11(2), 85-102. <https://doi.org/10.17151/rlef.2019.11.2.6>
- Revista Colombiana de Educación*, (92), 120-144.
<https://doi.org/10.17227/rce.num92-17092>
- Rodríguez-Parra, M., Guerra-Zamora, P., Contreras-Contreras, J., & Uribe-Sepúlveda, P. (2024). Educación en género en Primera Infancia: representaciones y abordaje pedagógico de

educadoras chilenas. *Revista Colombiana De Educación*, (92), 72–94.

<https://doi.org/10.17227/rce.num92-17036>

Sánchez-Torrejón, B. y Márquez-Díaz, J. R. (2024). La formación de docentes de Educación Primaria en nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 120-144.

Scott, J. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075.

Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Paidós.

Tronto, J. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Williams, C. L. (1992). *The glass escalator: Hidden advantages for men in the 'female' professions*. *Social Problems*, 39(3), 253-267.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: currículum para profesores*. UNESCO.

Anexos**Anexo A. Taller #1 Transición 1 y 2.****Taller #1:**

Fecha: 17 de octubre de 2025
Nombres: Alejandro Montoya Marin. Laura Valentina Rueda Medina.
Objetivo: Conocer las creencias y los rasgos que le otorgan los niños, niñas y sus familias a la relación del género con las profesiones u oficios, a través del juego y la narrativa, identificando aquellas percepciones que tienen hasta el momento.
Descripción de la actividad: Explorando estereotipos de género a través del Juego y la Narrativa. Duración: Aproximadamente 50 minutos. Actividad de inicio: Se dará la bienvenida a los niños y niñas con un saludo cálido. Luego, se proyectará el video de la canción “ <i>Los oficios</i> ” de Aglae, en el que se muestran diferentes profesiones representadas tanto por hombres como por mujeres. En la primera reproducción, se pedirá a los niños y niñas escuchar con atención para familiarizarse con el tema. Posteriormente, se reproducirá una segunda vez, brindándoles la oportunidad de levantarse y bailar si lo desean. A continuación, se abrirá un espacio de conversación guiado por preguntas como: ¿En la profesión u oficio de bombero había un hombre o una mujer? ¿Podría ser una bombera? (esto

con algunas profesiones como: Bombero, Policía, Maestro, Veterinaria, Estilista, Cocinera, Arquitecto.) ¿Qué profesiones lograron reconocer? y ¿Qué quieren ser cuando sean grandes?. Durante este momento, se escucharán y valorarán sus respuestas.

Actividad de desarrollo: A cada niño y niña se le entregará una ficha dividida en dos partes: una con la silueta de una figura masculina y otra con la silueta de una figura femenina. Junto con la ficha, recibirán láminas con ilustraciones de distintas profesiones u oficios, como por ejemplo: un estetoscopio que representa la labor de doctor/a, un carro de bomberos para bombero/a, o un tablero con cuaderno para maestro/a, entre otras.

Antes de iniciar la actividad, se realizarán preguntas relacionadas con las láminas para identificar si los niños y niñas reconocen los elementos representados. En caso de que no logren asociarlos, se les explicará a qué profesión u oficio corresponde cada uno. La elección de presentar solo los elementos y no personajes caracterizados busca evitar sesgos frente al género que puede ejercer cada oficio.

Posteriormente, se les indicará ubicar cada lámina en el espacio de la ficha donde consideren que corresponde. Esta actividad permitirá observar qué profesiones u oficios están mayormente asociadas a lo masculino o a lo femenino en las percepciones de los y las niñas.

Actividad de cierre: Para finalizar, se realizará una socialización colectiva. En el tablero se plasmarán los mismos espacios que aparecían en la ficha (silueta masculina y silueta femenina). Luego, se formulará la pregunta: ¿Quién ejerce cada profesión u oficio?, y se invitará a los niños y niñas a pasar al frente para ubicar las láminas en el espacio que consideren correspondiente.

Durante esta dinámica, se les pedirá que expliquen por qué ubicaron cada profesión en ese lugar. En caso de que se presente una tendencia mayoritaria hacia la asignación de determinadas profesiones a un solo género, se abrirá un espacio de reflexión preguntando: ¿Creen que algunas profesiones solo pueden realizarlas los hombres o solo las mujeres? ¿por qué?

De esta manera, se busca promover la socialización de ideas y la reflexión crítica, orientando a los niños y niñas hacia la comprensión de que todas las profesiones pueden ser ejercidas sin distinción de género.

Insumos o materiales:

- **Canción:** [LOS OFICIOS /CANCIÓN INFANTIL / AglaE](#)
- [Ficha - Relación profesiones.](#)
- Televisor.
- Ficha y láminas impresas.
- Colbón.

Anexo B. Taller #2 Transición 1 y 2.

Taller #2:

Fecha: 23 de octubre de 2025

Nombres: Alejandro Montoya Marin.
Laura Valentina Rueda Medina.

Objetivo: Conocer las creencias y los rasgos que le otorgan los niños, niñas y sus familias a la relación del género con las profesiones, a través del juego y la narrativa, identificando aquellas percepciones que tienen hasta el momento.

Descripción de la actividad: A través de un trabajo en casa y una socialización en el aula, los

niños y niñas reconocerán diferentes profesiones u oficios ejercidas por sus familiares fomentando el diálogo y la expresión oral.

Nombre: “Cuando sea grande quiero ser...”

Duración: Aproximadamente 50 minutos.

Actividad de inicio:

El taller iniciará enviando a las familias una nota en el cuaderno de los niños y niñas con la siguiente indicación:

“Queridas familias:

Como parte de la actividad que realizaremos, queremos invitarles a conversar en casa con sus hijos e hijas sobre las profesiones u oficios. Para orientar el diálogo, pueden apoyarse en preguntas como:

- ¿Qué profesión u oficio ejercen los familiares cercanos?
- ¿Qué se hace en ese oficio?
- ¿Qué utensilios usan en su trabajo?
- ¿Qué es lo que más les gusta de su profesión u oficio?

Les pedimos que escriban las respuestas de manera breve en el cuaderno y lo envíen a clase para poder socializar.

Además, adjuntamos una tabla en la que el familiar o persona a cargo deberá marcar con una “X” la columna correspondiente al género (mujer u hombre) que considere que ejerce cada profesión u oficio. En caso de que crean que ambos pueden ejercerla, pueden marcar en las dos columnas.

¡Muchas gracias por su colaboración!”

Junto a esta nota también se encontrará en la ficha una columna para marcar con una “X” en los oficios que pueden realizar tanto hombres como mujeres, la cual será diligenciada por los padres o acudientes responsables.

En el aula, la maestra dará la bienvenida recordando la tarea enviada y motivará a los niños y niñas a compartir, planteando cómo pregunta inicial: ¿Quién quiere contar que conversó con su familia acerca de las profesiones u oficios?.

Actividad de desarrollo:

Los niños y niñas socializarán en un conversatorio grupal lo que hablaron en casa con sus familias. Cada uno compartirá las profesiones que ejercen sus familiares y lo que aprendieron sobre ellas. La maestra guiará el diálogo con preguntas como: ¿Qué profesión u oficio tiene tu familiar?, ¿Qué actividades realiza en su trabajo?, ¿Por qué crees que es importante esa profesión u oficio?.

Actividad de cierre:

Para finalizar, se invita a los niños y niñas a realizar, con la ayuda de las maestras, un gorro de papel que luego decorarán libremente con dibujos, colores o símbolos relacionados con la profesión u oficio que quisieran ejercer cuando sean grandes. Esta actividad busca favorecer la expresión creativa, la proyección personal y el reconocimiento de los intereses de cada niño y niña, además de cerrar el taller con una experiencia significativa y lúdica que fortalezca lo trabajado en el conversatorio.

Insumos o materiales:

- Nota para las familias.
- Colbón.
- Papel para los gorros de papel.
- Colores.

Anexo C. Entrevista semiestructurada, familias.

Preguntas entrevista a las familias:

Buenos días, esperamos que se encuentre muy bien, mi nombre es Valentina Rueda, soy estudiante de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Antioquia, ya estoy cursando mis últimos semestres y realizando mi trabajo de grado. Cómo ya está informado/a hoy nos encontramos aquí para realizar una entrevista que nos ayudará a la investigación que estamos llevando a cabo como estudiantes de la facultad de educación de la UdeA, esta consistirá en una serie de preguntas las cuales no tienen respuesta correcta o incorrecta, ya que lo que nos interesa es conocer sus experiencias y opiniones.

Iniciemos conversando sobre sus experiencias cuando eras niño/a y estabas en el colegio o la escuela, la primera pregunta es:

- ¿Qué es lo que recuerdas de ese maestro o maestra?, pueden ser aspectos positivos o negativos.
- ¿Creen que estos aspectos positivos o negativos dependen de si son maestros hombres o maestras mujeres?

Frase de giro:

Bueno, ya que hablamos un poco de su experiencia, ahora vamos a hablar de la experiencia que, como familia, han tenido acompañando al niño/a en su proceso escolar hasta ahora.

- ¿Cuánto tiempo su hijo/a ha estado escolarizado/a?, ya sea en jardín, centro infantil o colegio.
- ¿Cuántos maestros o maestras recuerdas que ha tenido?
- ¿Recuerdas a alguna maestra del niño/a en particular y por qué?
- ¿Qué les ha dicho el niño/a sobre qué le gusta y qué no de sus maestras de preescolar?

Frase de giro:

Según lo que nos ha dicho hasta ahora, parece que su hijo/a no ha tenido maestros hombres. ¿Es correcto?

- ¿Creen ustedes que es común que no haya maestros hombres en la primera infancia? ¿Por qué creen que pasa esto?
- Cuando van a tomar decisiones sobre las tareas, escoger el colegio, llevarlo al colegio, sobre lo que pasa en el colegio, la preparación de la lonchera, ¿quién está más pendiente y por qué?

Parece ser que uno o varios se hacen cargo de todo lo relacionado con la escolaridad o educación del niño o niña.

- Si solo una persona de la familia tuviera que escoger al maestro, ¿Quién lo haría y cuáles serían las características más importantes que esta persona tendría en cuenta para elegir al maestro del niño/a?
- ¿Estas características se aplican a cualquier género?, es decir a un hombre o una mujer, ¿Cualquiera podría ocupar el lugar de maestro del niño/a desde que cumpla con esas características nombradas?
- ¿Qué pensarían y sentirían ustedes cómo familia si el siguiente año, la institución toma la decisión de cambiar las maestras mujeres que actualmente acompañan al niño/a por maestros hombres en preescolar?

Bueno, esa era la última pregunta. ¿Tienes alguna duda o algo que quisieras comentar sobre la entrevista o el proceso en general? Este es un espacio abierto, así que si hay algo más que desees compartir puedes hacerlo en este espacio, escucharte también es muy valioso para nosotros y nuestro proceso investigativo.

Agradecemos sinceramente su disposición y participación en este espacio. Su presencia y aportes son de gran valor para nuestro trabajo. Con esto damos por finalizada la entrevista. ¡Muchas gracias por su tiempo, disposición y confianza!

*Anexo D. Taller #3 Grupo de niños y niñas focalizados.***Taller #3:**

Fecha: 30 de Octubre de 2025
Nombres: Alejandro Montoya Marin. Laura Valentina Rueda Medina.
Objetivo: Explorar los discursos, narrativas e imágenes que circulan en el contexto cercano de los niños y niñas, en especial por parte de los medios de comunicación acerca de quiénes cuidan y educan en la educación infantil.
Dirigido a: Niños y niñas de 5 a 6 años.
Descripción de la actividad: Duración: Aproximadamente 40 min Actividad de inicio: Para comenzar, se saludarán a los niños y niñas y se les presentarán los logos de diferentes redes sociales como youtube, facebook, tiktok y medios de comunicación como rcn y caracol, esto con la intención de identificar a qué medios de comunicación tradicionales y modernos tienen acceso e identifican los niños y niñas, a medida que vamos mostrando e identificando cada logo se les preguntará si reconocen o recuerdan en estos medios de comunicación haber visualizado algún maestro o maestra, ¿Qué hacen? ¿Cómo actúan?, en caso tal de que no logren recordar a un maestro/a en estos medios, seremos nosotros quienes les facilitaremos el material, para así crearles la situación y poder continuar con preguntas cómo: ¿Actúan

diferente?, ¿Cuál prefieren y por qué?, ¿Cómo es la forma de hablar de cada uno?, ¿Creen que ambos trabajan con niños/as de su edad?, ¿Les gustaría tener un profe hombre y por qué?. Esto con el fin de encontrar esos referentes hacía un maestro hombre fuera de la institución y ver si desde afuera vienen conceptos del ser maestro o maestra.

Actividad de desarrollo:

Para la actividad de desarrollo, se pedirá voluntariamente a los niños y niñas quien quiere salir a actuar, el niño o niña que salga se pondrá en el papel de un maestro o maestra, a cada uno se le dará una situación concreta que deberán actuar, también facilitando implementos como delantal y accesorios para interpretar, el niño o niña tendrá un pequeño tiempo para guiar un espacio de la clase, diciendo que quiere hacer o cómo actuaría si fuera maestro o maestra. Esto se repetirá varias veces con los voluntarios, tratando también de que tanto niñas como niños salgan a hacer la actividad.

Finalizando las actuaciones, se les preguntará a los niños y niñas ¿Como les fue a los que salieron a actuar? ¿Todos actuaron de la misma forma o lo hicieron igual? ¿Encontraron diferencias en cómo actuaba una niña a un niño al tomar el papel de maestro o maestra y cuales? ¿Quienes asumieron un rol más de cuidado y por qué creen que pasa eso?

Actividad de cierre:

Para cerrar la actividad, pediremos que los niños y niñas se dibujen a ellos mismos en una hoja de papel grande siendo maestros o maestras, cómo se vestirían, que implementos usarían y alguna acción que harían siendo maestros. (marcar la hoja con el nombre ya que se usará en una próxima actividad.)

Al terminar, se podrán socializar los dibujos de manera voluntaria.

Los dibujos se podrán poner en un lugar del salón y nos servirá como insumo para seguir detectando como se asume un hombre o mujer en la labor del maestro.

Insumos o materiales:

- Delantal e implementos para personificar a un maestro/a
- Vídeos de [maestro](#) y [maestra](#)

- Marcadores
- Regla
- Colores
- Hoja de papel

Anexo E. Taller #4 Grupo de familias de los niños y niñas focalizados.

Taller #4:

Fecha: 6 de Noviembre de 2025

Nombres: Alejandro Montoya Marin.
Laura Valentina Rueda Medina.

Objetivo: Comprender los estereotipos ocupacionales de género que las familias de los niños y las niñas poseen o no, reconociendo las ideas, creencias y percepciones que influyen en la manera en que conciben las profesiones y los oficios asociados a hombres y mujeres.

Dirigido a: Padres de familia o acudientes.

Descripción de la actividad:

“Profesiones para todos”

Duración: Aproximadamente 30 minutos.

Actividad de inicio: En el momento de inicio, se da la bienvenida a las familias y se presenta el propósito del encuentro, explicando que se busca conocer de manera conjunta las ideas que solemos tener acerca de las profesiones y su relación con el género. A cada familia se le entrega una ficha que contiene el dibujo de una cara neutra, es decir, sin características que indique si pertenece a un hombre o a una mujer. Se les invita a personificar esa cara con una profesión u oficio, el que deseen: puede ser aquel que siempre soñaron ejercer o aquel que les gustaría que ejercieran sus hijos o hijas. Una vez finalizan, entregan su ficha a los maestros en formación quienes están encargados.

Actividad de desarrollo: Durante el momento de desarrollo, se mezclan todas las fichas elaboradas y se reparten de nuevo de forma aleatoria, procurando que cada familiar reciba el dibujo de otro. A partir de la observación del dibujo recibido, cada familia comenta ante el grupo qué profesión cree que representa y si considera que fue dibujado por un hombre o una mujer, justificando su respuesta. Posteriormente, se devuelven los dibujos a sus autores y cada familia socializa brevemente si la profesión fue interpretada de manera correcta, explicando por qué eligieron esa profesión y si consideran que dicha labor puede ser desempeñada tanto por hombres como por mujeres. Este intercambio permite visibilizar los estereotipos que a menudo se asocian de forma inconsciente a determinadas profesiones u oficios.

Actividad de cierre: en el momento de cierre, se abre un espacio de reflexión colectiva a partir de preguntas orientadoras cómo: ¿por qué tendemos a relacionar ciertas profesiones con hombres o con mujeres?, ¿qué sentimos cuando alguien interpreta o toma una postura negativa frente a la profesión que ejercemos por ser mujer u hombre?, ¿creen que los niños y las niñas pueden elegir cualquier profesión sin importar su género?. El taller concluye agradeciendo la participación de las familias y resaltando la importancia de su papel en la construcción de imaginarios más equitativos, que permitan a los niños y las niñas proyectarse en el futuro sin limitaciones impuestas por los estereotipos de género.

Insumos o materiales:

- [Fichas con una cara neutra](#) (sin rasgos que indiquen género)
- Colores, marcadores o crayolas
- Música suave (para ambientar)

Anexo F. Taller #5 Grupo de niños y niñas focalizados.

Taller #5:

Fecha: 13 de Noviembre de 2025
Nombres: Alejandro Montoya Marin. Laura Valentina Rueda Medina.
Objetivo: Reconocer cómo los niños y niñas asocian la educación con un género en específico y qué lugar dan al maestro hombre en el aula.
Dirigido a: Niños y niñas de 5 a 6 años.
Descripción de la actividad: Duración: 30 minutos aproximadamente Actividad de inicio:

Se dará la bienvenida y se les presentará el cuento “Mi sombra es rosa” de Scott Stuart, esto para recapitular el tema que venimos trabajando y que los niños/as puedan recordarlo, en la lectura haremos énfasis en las profesiones que se presentan en el mismo.

Cuando finalice la lectura, se les preguntará a los niños y niñas como les ha parecido el libro, a que reflexiones llegan y podremos preguntar ¿Si ser hombre o ser mujer debe decidir qué queremos ser cuando seamos grandes? y ¿Por qué?

Actividad de desarrollo:

Después de la lectura y de escuchar sus impresiones de la misma, se les preguntará a los niños y niñas ¿qué creen que debe hacer un maestro hombre y una maestra mujer? esto para visibilizar qué concepciones ocupacionales de género existen.

Se preguntará:

- Si algún día estás triste y necesitas un abrazo, ¿A quién se lo pedirías en el colegio?
¿Al maestro o la maestra? ¿Por qué?
- Si hay un problema en el descanso o un juego muy ruidoso, ¿Quién cree que puede poner las reglas o el límite, el maestro o la maestra? ¿Por qué?

Actividad de cierre:

Para el cierre de la actividad, realizaremos un collage, empezaremos realizando con un marcador en papel kraft la silueta del niño o niña más grande de los participantes (esto para tener un dibujo grande) en su interior cada niño o niña escribirá con ayuda, las características o cualidades que consideren que deba tener un maestro y a su alrededor, pegaremos los dibujos realizados por ellos en la sesión anterior.

Insumos o materiales:

- Hoja de papel con el dibujo de los niños y niñas como maestros previamente realizada.
- Pliego de papel Kraft

- Colores
- Marcadores
- Libro “Mi sombra es rosa” [mi-sombra-es-rosa-scott-stuart.pdf](https://www.mimihombre.com/mi-sombra-es-rosa-scott-stuart.pdf)

Anexo G. Taller #6 Grupo de familias de los niños y niñas focalizados.

Taller #6:

Fecha: 20 de Noviembre de 2025.
Nombres: Alejandro Montoya Marin. Laura Valentina Rueda Medina.
Objetivo: Reconocer qué concepciones tienen las familias de los y las niñas frente al maestro hombre, si están asociadas a la sospecha, reconocimiento, resistencia y entre otras.
Dirigido a: Padres de familia o acudientes.
Descripción de la actividad: Duración: 40 minutos aproximadamente Actividad de inicio:

Para comenzar la actividad con los padres, se les presentarán los datos que tenemos sobre la población de maestros en la primera infancia en Colombia, de una manera sencilla y clara en diapositivas, esto para ponerlos más en contexto de nuestra investigación, donde también se les preguntará ¿por qué creen que estos datos están así? (Baja presencia de maestros hombres en la primera infancia).

Actividad de desarrollo:

Para la actividad de desarrollo se preguntará qué acciones creen que realiza una maestra mujer y un maestro hombre en un aula, viendo si se encuentran varias de estas en común.

Luego se plasmará en una cartulina dos columnas, en las que cada participante deberá escribir en un lado los pros y en el otro los contras que puede tener la presencia de un maestro hombre en el aula.

Se realizará un conversatorio donde socializarán y se pondrá en conversación cada opinión.

Nosotros como investigadores pondremos el lente en identificar si en este conversatorio salen a flote comentarios que nos permitan detectar de dónde salen esos pensamientos o creencias, si son de la comunidad, de los medios de comunicación o de discursos escuchados

Actividad de cierre:

Para el cierre, le entregaremos una hoja de papel a cada participante, donde podrá con palabras o dibujos representar que significa o que representa para él o ella el rol de un maestro. Se podrá socializar el trabajo realizado y este también se pondrá junto a los dibujos anteriormente realizados por los niños y niñas y así poder leer esa conversación entre ambas voces.

Insumos o materiales:

- Hojas de papel
- Pliego de cartulina
- Lápiz
- Marcadores

→ Diapositivas**Anexo H. Taller #7** Grupo de niños y niñas focalizados.**Taller #7:****Fecha:** 27 de Noviembre de 2025**Nombres:** Alejandro Montoya Marin.
Laura Valentina Rueda Medina.**Objetivo:** Comprender las percepciones que los niños y niñas de preescolar tienen frente a las figuras del maestro y la maestra, identificando posibles estereotipos de género asociados a las tareas, emociones y formas de relacionarse dentro del rol del maestro.**Dirigido a:** Niños y niñas de 5 a 6 años.**Nombre:** “¿Quién enseña? Descubriendo al maestro y a la maestra”**Duración:** Aproximadamente 40 minutos.**Actividad inicio:**

En el espacio se ubicarán dos muñecos personificados con elementos que permitan a los niños y niñas reconocer que se trata de una maestra y un maestro, daremos una pequeña introducción diciéndoles que hoy tenemos dos invitados muy especiales que nos van a acompañar, para así,

no dar explicaciones sobre lo que representan, se invitará a los participantes a jugar libremente con ellos. Este momento busca observar de manera natural las interacciones, acciones, frases o gestos que surjan del juego espontáneo, identificando posibles percepciones y conocimientos previos que los niños y niñas tienen frente al rol del maestro según el género.

Actividad de desarrollo:

Después del juego libre, los maestros investigadores reunirán al grupo para conversar brevemente sobre la experiencia: “¿Qué estaban haciendo los muñecos?”, “¿Cómo se llaman?”, “¿Dónde crees que trabajan?”.

Luego, uno a uno, los niños y niñas responderán algunas preguntas, señalando o nombrando al muñeco que consideren (el maestro o la maestra).

Preguntas:

- ¿Quién crees que enseña en el salón?
- ¿Quién crees que ayuda a hacer las tareas?
- ¿Quién te gustaría que te contara un cuento?
- ¿Quién crees que juega más contigo?
- ¿Quién te abraza o te consuela cuando estás triste?
- ¿Quién te explica cuando no entiendes algo?
- ¿Quién te regaña o te corrige cuando haces algo que no está bien?
- ¿Quién te hace reír o te cuenta chistes?
- ¿A quién le pedirías ayuda si necesitas algo?
- ¿Quién crees que te cuida cuando estás en el colegio?
- ¿Quién te acompaña cuando tienes miedo o estás preocupado/a?
- ¿Quién te ayuda cuando te equivocas?
- ¿Quién te felicita cuando hiciste algo bien?
- ¿Quién crees que pone las reglas en el salón?
- ¿Quién te enseña canciones o juegos nuevos?

Estas preguntas buscan explorar, de manera sencilla y respetuosa, las ideas que los niños y niñas asocian a las figuras del maestro y la maestra.

Actividad de cierre:

Se invitará a todos a sentarse en grupo y compartir lo que más les gustó del juego y de los muñecos. Los maestros investigadores cerrarán haciendo la pregunta, ¿Qué aprendimos de nuestros profes invitados?, luego de algunas respuestas, finalizarán diciendo algo como:

“Qué bonito ver que los dos, el maestro y la maestra, pueden enseñar, cuidar y jugar. Todos podemos hacer muchas cosas sin importar si somos hombres o mujeres”.

De esta manera se cerrará el espacio.

Insumos o materiales:

- Dos muñecos (uno caracterizado como maestro y otro como maestra)
- Elementos de ambientación escolar (libros, lápices, tablero pequeño, etc.)
- Celular o libreta para registrar observaciones, fichas con las preguntas.

Anexo I. Consentimiento informado.

FORMATO CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del proyecto: Maestros Hombres en la educación infantil: lugar social y pedagógico que niños, niñas y sus familias les otorgan.

Estudiantes investigadores principales: Alejandro Montoya Marín;
alejandro.montoyam@udea.edu.co, Laura Valentina Rueda Medina;
lvalentina.rueda@udea.edu.co, estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la
Universidad de Antioquia.

Profesora de la Facultad de la Universidad de Antioquia. Jakeline Duarte Duarte.
jakeline.duarte@udea.edu.co.

Sr (Sra) participante: _____

Usted y su hijo/a han sido invitados a participar en un proyecto acerca de las creencias y opiniones de los niños, niñas y sus familias sobre los maestros hombres en la educación preescolar.

Pasaremos a explicar en qué consiste el estudio:

Antes de participar en la investigación, lea este formato de Consentimiento informado y exprese al investigador cualquier inquietud que tenga.

Algunos aspectos que debe saber sobre los proyectos de investigación:

Los proyectos de investigación son diseñados para mejorar el conocimiento científico que puede ser útil a otras personas en el futuro. Su participación es voluntaria, puede rehusarse a participar, o puede retirar su consentimiento en cualquier momento y por cualquier motivo, lo que no implica sanción alguna para usted y/o personas vinculadas con usted.

Es importante que entienda la siguiente información para poder decidir de una forma libre e informada si usted desea participar en esta investigación; puede preguntarle a alguno de los investigadores principales, Alejandro Montoya o Valentina Rueda, o a su asesora, cualquier duda que tenga acerca de este proyecto en cualquier momento de su ejecución.

Propósito de este estudio:

Comprender el lugar social y pedagógico que los niños y niñas de 5 y 6 años y sus familias le otorgan al maestro hombre.

Procedimiento:

Durante la investigación se llevarán a cabo talleres con los niños, niñas y sus familias, además estas también participarán en una entrevista, en los cuales se necesitará hacer grabación de audio con fines investigativos.

¿Cuántos sujetos participarán en este estudio?

Si decide participar, usted será uno de aproximadamente 20 de personas que serán invitadas a participar en este estudio junto con sus hijos o hijas.

¿Cuánto dura mi participación en este estudio?

El tiempo no excederá más de dos horas de trabajo con los padres y 30 minutos en cada taller con los niños y niñas.

¿Cuáles son los posibles beneficios?

Su colaboración y la de su hijo/a en la investigación puede proporcionar información que nos ayude a comprender el porqué de la ausencia de maestros hombres en la educación infantil.

¿Cómo será protegida mi privacidad?

Ninguna persona será identificada en ninguna publicación acerca de este estudio. Los estudiantes de la Universidad de Antioquia tomarán todas las medidas necesarias para proteger la privacidad de la información personal. Para proteger sus derechos, la Institución Educativa Fe y Alegría Luis

Amigó podrá en cualquier momento revisar los registros suministrados por usted y su hijo/a para este proyecto. Esto para asegurarse de que sus derechos sean protegidos.

¿Qué debo hacer si decido terminar mi participación antes de que mi parte en el estudio se haya completado?

Su participación en el estudio y la de su hijo/a es voluntaria y usted o su hijo/a puede negarse a participar, o retirar su participación en cualquier momento. Si usted desea terminar su participación en este estudio o que su hijo/a no continúe, por favor solicítelo a los investigadores, esto no implica sanción alguna para usted o su hijo o hija.

¿Qué debo hacer si tengo preguntas acerca de este estudio?

Usted tiene la oportunidad de preguntar y obtener todas las respuestas a sus preguntas sobre esta investigación antes de firmar el Consentimiento informado. Si tiene otras preguntas relacionadas con la investigación, puede comunicarse a los correos de los investigadores: lvalentina.rueda@udea.edu.co, alejandromontoyam@udea.edu.co.

Consentimiento informado:

Yo, _____ identificado (a) con el documento _____ de _____ doy mi consentimiento para mi participación y la de mi hijo/a _____ en las actividades, talleres y entrevistas de la investigación denominada *Maestros hombres en la educación infantil: lugar social y pedagogico que niños, niñas y sus familias les otorgan*, que están llevando a cabo los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Antioquia, Alejandro Montoya Marin y Laura Valentina Rueda Medina. Manifiesto que recibí una explicación clara y completa del objeto del estudio y el propósito de la realización de la investigación. También recibí información sobre la forma y el tiempo para llevar a cabo las actividades. Así mismo, me han informado que esta investigación es únicamente con fines académicos y que mis respuestas y las de mi hijo/a no serán publicadas sin mi autorización. Doy mi consentimiento para que los resultados sean conocidos por parte de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Hago constar que he leído y entendido en su totalidad este documento, por lo que, en constancia de ello, firmo y acepto su contenido.

Firma: _____

Nombre completo: _____ Fecha _____

Anexo J. Asentimiento.

Asentimiento Informado

Hola, nosotros somos Alejandro y Valentina, estamos realizando unas actividades sobre ser maestros de niños y niñas y nos gustaría contar con tu participación.

¿Qué vamos a hacer?

Vamos a hacer unas actividades y juegos contigo, para conocer lo que tú y tú familia piensan sobre los maestros hombres que tienen niños y niñas de tu misma edad.

¿Quienes van a participar?

Tu familia.



Tus compañeros.



La profe Valentina y el profe Alejandro.



Tú.



Tu decides si quieres participar. ¿Quieres participar de las actividades para hablar de los maestros hombres y las maestras mujeres?

Pon tu huella si aceptas

Firma del niño/a: _____

Nombre del niño/a: _____