

**MAGISTER POLITICA EDUCATIVA
TRABAJO FINAL**

Hombres de cotona verde: Trayectorias formativas y profesionales de educadores chilenos de educación inicial

Viviana Ovando C.
Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile
Correo electrónico: v.ovando.cura@gmail.com

RESUMEN

La fuerza laboral en educación inicial, en Chile y el mundo, es representada casi en su totalidad por mujeres. Este fenómeno se explica por la alta feminización de la profesión, derivada del *régimen de género*. Lo anterior ha provocado la baja participación masculina en el nivel educativo y la estigmatización social de aquellos hombres que deciden ejercer esta profesión. Para abordar este fenómeno, se realizó una investigación cualitativa que indagó en las trayectorias formativas y profesionales de educadores de nivel inicial de diferentes generaciones, para visibilizar sus propias experiencias en sus formaciones académicas y trabajo en el aula. Los resultados del estudio dan cuenta de la naturalización de los estereotipos de género y de las discriminaciones que recaen en los educadores cuando ejercen la profesión al interior del aula. Además, se recomiendan elementos para una política orientada a modificar las construcciones culturales sobre la distribución de roles de género.

Palabras claves: Educación inicial, régimen de género, trayectorias formativas y profesionales, Chile.

1. INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI, ¿es posible aún pensar que existen profesiones cuya realización es atribuida a un género en específico? La pregunta, por cierto, es retórica. Cómo y qué debe ser un hombre o una mujer ha sido consecuencia de procesos sociales, culturales y psicológicos en donde se le otorga significado al género, el cual está conformado por diversos factores (reglas, valores, expectativas, entre otros) que se refuerzan y transmiten a los y las sujetos para la constitución de sus identidades masculinas o femeninas (Rocha y Díaz, 2011).

La educación inicial se ha caracterizado a nivel mundial por ser un campo laboral altamente feminizado, donde el porcentaje de mujeres educadoras de la primera infancia en Latinoamérica es de un 97% y en Europa llega casi al 95%, respecto a los hombres (UNESCO, 2016). En el caso de Chile, la presencia de educadoras de nivel inicial que se encuentran trabajando en aulas es de 99% (OCDE, 2017). El alto porcentaje de mujeres que se desempeñan en labores de docencia en educación inicial ha sido continuo en el tiempo desde la creación de este nivel educativo, debido a que, según Camerón (2006), se ha construido un modelo de docencia sustentado en el género. Lo anterior refleja una problemática que también se manifiesta en el ámbito de la educación, particularmente por la baja participación masculina en el nivel de educación inicial.

La baja presencia de hombres en educación inicial ha llevado a distintas organizaciones, principalmente pertenecientes a la Unión Europea, a visibilizar este fenómeno y ponerlo en discusión cada vez que se analizan las políticas para este nivel educativo. De esta forma, se apela a la necesidad de reducir la desigualdad dentro de esta profesión entre hombres y mujeres, debido a que la educación y el cuidado de niños y niñas menores de seis años históricamente ha sido ligada a labores realizadas por mujeres.

Esta investigación, por los motivos señalados con anterioridad, se propuso realizar una revisión de los antecedentes en los cuales se circunscribe esta discusión para abordar algunos elementos que pudieran explicar dicho fenómeno, dentro de los cuales se encuentra, por una parte, la feminización de este nivel educativo y la estigmatización social que se ejerce en los hombres educadores, y por otra parte, los estudios que abordan este tema, junto a la percepción de los educadores sobre sus propias trayectorias formativas y profesionales sometidas bajo este *régimen de género* (Butler, 2019a).

En este artículo se presentarán los principales resultados de una investigación realizada con cinco educadores de educación inicial de diferentes generaciones, en las que se ha indagado sobre sus trayectorias en cuanto a la elección de la carrera, la formación académica, la inserción laboral y su posterior desarrollo y las tensiones y dificultades a las que se han visto enfrentados. Junto a ello, se abordarán las recomendaciones que ellos mismos entregan para incrementar la participación masculina dentro de las aulas.

Con dicho propósito, en primer lugar, este artículo comenzará con la descripción de los antecedentes que derivan en la construcción del problema de investigación (pregunta y objetivos de estudio). En segundo lugar, se describirá el diseño de investigación y las decisiones metodológicas para realizarlo. Y, finalmente, se presentará el análisis de los hallazgos más relevantes, para luego dar paso a las conclusiones y recomendaciones.

2. CONTEXTUALIZACIÓN, PROBLEMA Y PROPÓSITO DEL ESTUDIO

La educación inicial, desde sus orígenes, se ha caracterizado por complementar la función educativa con aspectos relacionados a la atención y cuidados de niños y niñas de 0 a 6 años. Por la naturaleza de las actividades que tienen relación con este nivel y la división de género en el mundo del trabajo, la composición de su fuerza laboral ha sido principalmente femenina, ya que históricamente el rol de la educadora se ha vinculado a los atributos asignados al ideal de madre, es decir, al desarrollo de la sensibilidad y entrega incondicional

hacia otros (Vergara, 2014). Esto ha generado que las personas que se desempeñan en este nivel educativo extiendan hacia el espacio del trabajo el rol de género que se les ha mandado en la esfera doméstica, para así combinar los propósitos asistenciales relacionados con el cuidado de niños y niñas con la función educativa que desarrolla este nivel (Kammerman, 2006).

La feminización de este nivel educativo es percibida como un fenómeno mundial. En Latinoamérica, el porcentaje de mujeres docentes en primera infancia representa un 97% del total de la fuerza laboral de este nivel, mientras que en Europa llega casi al 95% (UNESCO, 2016). En los países pertenecientes a la OCDE, la participación de mujeres en educación inicial fluctúa entre un 87,1% y un 99%, dentro del cual el país con menor participación femenina es Países Bajos y los más altos son Chile y Portugal (OCDE, 2017).

En el caso de Chile, la presencia de educadores hombres en el nivel inicial se ve claramente expuesta en el informe de caracterización de la educación parvularia¹ que realizó en el año 2018 la Subsecretaría de Educación Parvularia (SdEP, 2019), donde estadísticamente aborda la composición de este nivel educativo por género, a través de cifras que dan cuenta de las asimetrías en la participación de hombres y mujeres que clasifica según el tipo de dependencia. Según la SdEP (2019), en jardines infantiles pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) trabajan 5 educadores y 3.255 educadoras; en las unidades educativas JUNJI Vía Transferencia de Fondos no se registra la presencia de educadores, mientras que la de educadoras es de 3.935; en la Fundación Integra trabajan 2 educadores y 3.261 educadoras; en establecimientos educativos municipales y de servicios locales son 4 educadores y 6.267 educadoras; en unidades educativas de dependencia particular subvencionada hay 3 educadores y 7.123 educadoras; y finalmente, en el sector particular pagado, los educadores son 13 y las educadoras 3.058. Es decir, del universo total de 27.026 educadores y educadoras, 27 corresponde a hombres y 26.999 a mujeres.

La alta participación de mujeres en este nivel educativo, debido a la distribución de los roles de género en el mundo laboral, ha desincentivado la incorporación de hombres en este nivel, situación que se problematizó formalmente a partir del año 1986, según Jan Peeters (2013), cuando se estableció la Red de Guarderías de la Unión Europea (RGUE), presidida por el académico Peter Moss. En esta comisión se abordaron aspectos relacionados con el rol del hombre como cuidador, centrado en la igualdad de género y en la importancia de que los hombres se involucren en el cuidado de sus hijos e hijas y asuman labores en el núcleo familiar. Estas acciones continuaron instalándose durante los primeros años de la década de los '90, pero es en el año 1995 cuando la RGUE elabora un informe que establece cuarenta objetivos de calidad para la educación inicial, en donde destaca el propósito de aumentar en Europa un 20% la participación de hombres en contextos educativos durante un plazo de 10 años. Sin embargo, esta meta no se logró, debido a que las cifras de incorporación en la actualidad no superan el 10%. Por otra parte, en el año 2012, Escocia elaboró una política para la incorporación de hombres en educación inicial (Men in Child Care), con la que se logró incrementar en un 4% la participación de hombres en este nivel educativo (Spence, 2013).

¹ El nivel educativo de educación parvularia corresponde en Chile a la educación de niños y niñas de 0 a 6 años.

A nivel latinoamericano no se observan políticas articuladas para la incorporación de hombres en educación inicial. Sin embargo, se han evidenciado algunos aportes emanados de grupos de discusión de diferentes países de la región, como es el caso de Argentina, Chile y Colombia, quienes fueron convocados por la UNESCO para entregar recomendaciones y observaciones en la elaboración de políticas de formación y desarrollo de docentes de primera infancia. En estos espacios, se ha abordado la alta feminización del nivel educativo, al analizar y plantear diversos argumentos que permiten realizar acciones orientadas a atender este fenómeno, las cuales consideran desde la igualdad de género hasta la incorporación de los padres en los procesos pedagógicos y de cuidado de sus hijos e hijas (UNESCO, 2016).

Pese a los avances por posicionar la discusión y generar algunas acciones que aborden la escasa presencia de hombres en el nivel de educación inicial, existen otros factores que inciden en su baja participación y en la feminización de este nivel educativo. Según Bosson, Haymovitz y Pinel (2004), la amenaza de los estereotipos asociados al género masculino es la principal problemática para los hombres que trabajan con niños y niñas pequeños, debido a que la sociedad los percibe más propensos a tener conductas orientadas al abuso sexual infantil, además de ser considerados menos cálidos y más agresivos que las mujeres en las interacciones con niños y niñas (Heilman, 2001). Esta situación se puede ver reflejada también en los análisis realizados por grupos de discusión latinoamericanos, anteriormente señalados, al identificar que la base de la feminización de este nivel educativo está altamente influenciada por la predominancia de una cultura machista en América Latina, en la cual existen creencias, por ejemplo, de que niños y niñas estarían más expuestos a ser abusados sexualmente por educadores hombres (UNESCO, 2016).

Otro elemento que incidiría en la minoritaria participación de hombres en educación inicial tiene relación con los bajos sueldos establecidos para este nivel educativo, quienes junto a los docentes de historia y ciencias sociales son los profesionales que reciben menores ingresos salariales dentro del sistema educativo chileno (Elige Educar, 2018). Sin embargo, de acuerdo a la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje TALIS 2018 (OECD, 2019) realizada en Chile, la mayoría de los profesionales de educación inicial (97%) está satisfecho con su trabajo, pero solo un porcentaje relativamente pequeño de ellos está satisfecho con su salario (31%) o informa sentirse valorado en la sociedad (40%). No obstante, al observar este mismo fenómeno en países de otros continentes, los factores antes señalados no tendrían mayor impacto en la escasa participación de hombres en este nivel educativo, debido a los esfuerzos que han realizado algunos países europeos por profesionalizar la educación inicial y aumentar los salarios (Camerón, 2006).

Los antecedentes anteriormente señalados coinciden con el diagnóstico de los escasos estudios existentes en Europa y Latinoamérica, respecto a la presencia de hombres en este nivel educativo. Por ejemplo, en Brasil, una investigación cualitativa que analizó las trayectorias profesionales iniciales de siete educadores de primera infancia, y evidenció que la entrada y permanencia de educadores de este nivel estuvo marcada por cuestionamientos y discriminaciones relacionadas con las nociones hegemónicas de masculinidad ejercidas por los diferentes actores de la comunidad educativa (Monteiro & Altmann, 2014). Otro estudio, realizado por la Universidad Nacional de Trinidad y Tobago, a su vez indagó en las experiencias y representaciones de estudiantes varones que cursaron la carrera de Atención y Educación en la Primera Infancia. Esta investigación, identificó que los principales temores respecto a su futuro laboral se centraban en los estereotipos que se les atribuye a los hombres

que optan por esta profesión, relacionados con cuestionamientos sobre su orientación sexual o sobre posibles conductas con niños y niñas vinculadas al abuso sexual (Joseph & Wright, 2016).

Por otra parte, también se pueden evidenciar en algunos estudios aspectos que favorecen la incorporación de hombres en educación inicial, como una investigación realizada en la ciudad de Barcelona cuyo propósito fue identificar si la presencia de hombres en las escuelas de educación infantil producía un impacto en el equipo pedagógico y en las familias de niños y niñas. Los resultados de esta investigación dieron cuenta que la figura de educadores en los equipos pedagógicos era valorada de forma positiva por sus integrantes, pero, en el caso de las familias, estas manifestaron tener prejuicios respecto a su incorporación en el aula educativa. Sin embargo, estos prejuicios fueron derribados cuando los profesionales generaron recursos adicionales para poder enfrentar dichos reparos, lo que lleva a concluir que la presencia de hombres en educación inicial contribuye a disminuir los estereotipos de género que se reproducen en este espacio (Vendrell, Dalmau, Gallego & Baqués, 2015).

Al revisar la evidencia empírica, se infiere que las asimetrías de género en educación inicial son expresión de una distribución estructural de roles dentro de la sociedad, pero dichos estudios no son concluyentes al respecto. Sin embargo, al revisar las conceptualizaciones teóricas para dar respuesta a ello, se observa que la feminización de este nivel educativo se encuentra históricamente ligada a los roles y acciones que son atribuidos sexualmente a mujeres y culturalmente a lo femenino (Federici, 2010). En dicho sentido, Judith Butler (2019a) ha cuestionado los usos de clasificaciones de género y de identidad sexual al plantear que estas son resultado de construcciones que han dado forma a las sociedades mediante la imposición del patriarcado, entendido como un régimen político binario, que otorga reconocimiento a un tipo de cuerpos y naturaliza identidades y roles. Es decir, para Butler la constitución de las sociedades se basa en la imposición de lo que podría ser entendido como un *régimen de género* cuyo propósito es definir qué cuerpos son reconocidos y cómo estos se clasifican, a partir de la división del sexo biológico entre hombres y mujeres, y, por otra parte, qué características y roles se le atribuyen a cada uno de estos sexos, bajo disposiciones subjetivas que derivan en la construcción de una identidad dominante para lo masculino y femenino.

De allí también, tal como sostiene Hernández (2011) respecto a lo anterior, se constituye una *división sexual del trabajo* que establece qué tipo de ocupaciones profesionales son designadas a cada uno de estos sexos, en las cuales, por la dominación masculina que ejerce el *régimen de género* sobre las mujeres, se arraigarán estructuralmente las desigualdades que son institucionalizadas a partir de dicha división y que tienen expresión, a modo de ejemplo, en las discriminaciones salariales de las que son objeto estas últimas. Por otra parte, pero al continuar con este mismo razonamiento argumentativo, Hernández señala que cuando un hombre o una mujer se incorpora dentro de un campo laboral particular en donde el otro sexo es preponderante, dicho sujeto recibirá una sanción social por esta intromisión. Esto se puede ver reflejado en el cuestionamiento de sus identidades de género o, como se desarrollará en el análisis de este estudio, cuando la comunidad educativa plantea dudas sobre la potencialidad de protagonizar actos de abuso sexual por el hecho de ser hombres. Sin embargo, a causa del mismo *régimen de género* que favorece a los hombres, si son estos quienes se incorporan en espacios donde la participación femenina es hegemónica, además

de las *sanciones sociales* que puedan recibir podrán obtener un *dividendo patriarcal*, debido a la posición jerárquica que ocupan en la distribución de los roles de género (Hernández, 2011). Esto también se verá expresado en los resultados de esta investigación, en el trato preferencial que percibieron algunos entrevistados en sus trayectorias formativas por parte de compañeras de carrera o profesoras.

Para finalizar, los antecedentes que se recopilaron y las aproximaciones teóricas dan cuenta, por una parte, que la alta feminización del nivel educativo es un fenómeno mundial y, por otra parte, que esto corresponde a la división de roles de género patriarcal en materia de trabajo. Esto explicaría por qué se produce una baja participación de hombres en este mismo nivel y la estigmatización social que recae sobre quienes se desempeñan en este ámbito. Sin embargo, si bien los estudios existentes tanto académicos como de organismos internacionales han reconocido que la baja participación masculina es un problema que deben abordar las sociedades, sus aportes son limitados, debido a que sus alcances se reducen a la descripción numérica de la distribución por género en las instituciones educativas, sin tomar en consideración las experiencias de los propios actores involucrados para ampliar sus marcos explicativos. Por este motivo, el objetivo general de esta investigación consiste en analizar desde una perspectiva cualitativa las trayectorias formativas y profesionales al interior del aula educativa de educadores de nivel inicial en Chile, el cual es abordado a través de los siguientes objetivos específicos:

- a) Identificar las principales diferencias y similitudes en sus trayectorias formativas y profesionales al interior del aula educativa.
- b) Analizar las dificultades y satisfacciones en sus trayectorias formativas y profesionales al interior del aula educativa.
- c) Describir las recomendaciones para una política pública que favorezca la inclusión de hombres en este nivel educativo.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Con el fin de responder al objetivo del estudio, se utilizó un enfoque cualitativo de carácter exploratorio descriptivo para analizar las trayectorias formativas y profesionales en el aula de los educadores. Cualitativo, en primer lugar, dado que es relevante indagar sobre las percepciones subjetivas de los educadores a lo largo de sus biografías, ya que, tal como señala Manuel Canales, este enfoque "... trata de alcanzar la estructura de la observación del otro. Su orden interno, en el espacio subjetivo-comunitario, como sentidos mentados y sentidos comunes" (2006: 19). Exploratorio, en segundo lugar, debido a las escasas investigaciones que hayan profundizado en esta problemática tanto a nivel nacional como latinoamericano. Y descriptivo, en tercer lugar, porque se centró en las trayectorias individuales al hacer un recorrido desde la toma de decisión de estudiar la carrera hasta su desempeño como educador en aulas de educación inicial.

En cuanto al objeto de estudio, se decidió incorporar a hombres educadores que, dentro de sus trayectorias profesionales, hayan trabajado en algún momento en aulas de dicho nivel educativo, independientemente de sus edades o lugares de residencia. Esto para determinar

cómo fueron sus experiencias de inserción laboral, su relación con la comunidad educativa y su posterior desarrollo, además de identificar las recomendaciones que ellos consideran que pueden favorecer la incorporación de hombres en este nivel educativo.

Por trayectorias formativas y profesionales de los individuos entrevistados, se comprende a grandes rasgos como los "... proyectos de vida constituidos por las expectativas, intereses y posibilidades de las personas...", las cuales "... recogen el historial y las experiencias adquiridas en diferentes momentos y programas por los que han pasado los formadores desde su formación inicial hasta la actualidad" (Rodríguez & Soto, 2017, p.1). En concordancia de ello, se han enmarcado las trayectorias formativas de los educadores dentro de todo el periodo de sus vidas desarrollado en la educación superior, independiente de si cursaron más de una carrera profesional, y en el caso de las trayectorias profesionales, el periodo desde la obtención de su título profesional hasta su desempeño en aulas de educación inicial. En estas dos etapas, de acuerdo con lo planteado por Ojeda (2008), interesa indagar sobre cómo se relaciona cada educador con su entorno, en donde se destaque el "... conjunto de acciones y pensamientos propios, para poder analizar su vida, las decisiones tomadas, las formas en que se realizan las tareas y con quiénes y por quiénes están condicionados" (p.3), de esta forma podemos identificar cuáles son las condiciones subjetivas en las que ellos mismos se perciben y cómo constituyen así rasgos identitarios y culturales.

Los criterios para la conformación de la muestra tuvieron relación con la homogeneidad y diversidad, es decir, educadores de nivel inicial que hayan trabajado en aula, pero cuyas experiencias difieren en términos de la institución en la cual fueron formados, años de desempeño y edad. Así, la muestra fue compuesta por cinco educadores hombres de diferentes generaciones a nivel nacional, mediante los cuales se pudo establecer similitudes y contrastes respecto a sus trayectorias formativas y profesionales en el ámbito de la educación inicial. Esto permitió observar, a su vez, las transformaciones desarrolladas en cada etapa vivida por dichos sujetos (formativa y laboral) y si hubo o no dificultades que se presentaron en cada una de ellas o que aún persisten.

En términos generales, como se resume en el Cuadro 1, quienes participaron de esta investigación se caracterizan por ser educadores cuya edad fluctúa entre los 25 y 52 años; dos de ellos residen en la Región Metropolitana y tres en otras regiones, dos en la de Valparaíso y uno en la de O'Higgins; y, finalmente respecto a sus estudios, cuatro cursaron la carrera de Educación Inicial en instituciones pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) y uno en un instituto profesional.

Cuadro 1: Caracterización de la muestra

Educadores (Seudónimo)	Edad	Universidad en la que estudió la carrera	Lugar de residencia	Años de experiencia en el aula
Educador 1	40	Universidad del CRUCH	Región de Valparaíso	1 ½
Educador 2	25	Universidad del CRUCH	Región de Valparaíso	1
Educador 3	52	Universidad del CRUCH	Región Metropolitana	8

Educador 4	40	Instituto Profesional	Región Metropolitana	3
Educador 5	39	Universidad del CRUCH	Región de O'Higgins	8

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, la técnica utilizada para la producción de la información analizada consistió en entrevistas en profundidad individual semi estructuradas, ya que, por una parte, permiten según Gaínza "...una interacción peculiar que se anima por un juego de lenguaje de preguntas abiertas y relativamente libres por medio de las cuales se orienta el proceso de obtención de la información expresada en respuestas verbales y no verbales del individuo entrevistado" (2006: 220), y por otra parte, organizadas por una pauta de preguntas, otorga la posibilidad a quien entrevista de formular nuevas preguntas adicionales, con el fin de alcanzar mayor profundidad en las respuestas que considere necesarias. Por lo tanto, la pauta de entrevista se organizó en torno a dimensiones orientadas a dar respuesta a cada uno de los objetivos planteados.

El análisis de las entrevistas realizadas se desarrolló en dos etapas. En la primera, basados en los criterios propuestos por la *Teoría Fundamentada* de Strauss y Corbin (2002), se procedió a la codificación abierta de cada una de las entrevistas para identificar las categorías emergentes que pudiesen estar relacionadas con los propósitos de la investigación y se compararon los resultados obtenidos entre sí. En la segunda, se realizó una codificación axial y selectiva, en la que se agruparon subcategorías dentro de las categorías emergentes que pudieran explicar una problemática en particular dentro del problema de investigación abordado, para posteriormente establecer un marco comprensivo general articulado en torno a la pregunta y objetivos del estudio.

4. RESULTADOS DEL ESTUDIO

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en este estudio, donde se abordan las trayectorias de los entrevistados, tanto formativas como laborales en lo que respecta su trabajo al interior del aula, además de identificar las principales recomendaciones que los educadores señalan para favorecer la inclusión de hombres en el nivel educativo de educación inicial.

Al ingresar a la educación superior, de acuerdo con lo señalado por los propios entrevistados, el proceso formativo de los educadores de nivel inicial se desarrolló sin mayores inconvenientes y contó con el apoyo transversal de las instituciones educativas en las que estudiaron. De igual forma, previo al momento de tomar la decisión de estudiar la carrera, la totalidad de ellos señaló haber contado con la comprensión de sus familias, aunque algunos de sus integrantes manifestaron preocupación o temor ante la estigmatización social existente debido a que es una carrera altamente feminizada y, a su vez, porque los hombres que trabajan con niños y niñas son más susceptibles a ser acusados de abusos. Pese a ello, este apoyo pudo haber incidido de manera positiva en reafirmar sus decisiones, ya que la mayoría de ellos había iniciado estudios en otras carreras de ámbitos distintos a los de la pedagogía.

Durante el momento de la postulación a las diferentes instituciones de educación superior, si bien la mayoría de los educadores se sintieron acogidos por estas, uno de ellos señaló haber sido expuesto a un proceso de selección distinto al de las postulantes mujeres:

...fui el único [hombre] que ingresó [a la carrera de Educación Parvularia]. Bueno, igual me hicieron al ingresar, para poder matricularme, un test psicológico que no se lo aplican a ninguno, solo me lo aplicaron a mí [por ser hombre]. Me imagino que tenían sus motivos... [Educador 4]

Lo anterior da cuenta del uso de mecanismos arbitrarios de admisión que no se realizan a mujeres al momento de postular a esta carrera, ya que se puede inferir que ellas presentan de forma innata y natural competencias para educar y cuidar a niños y niñas. Sin embargo, el entrevistado afirma desconocer los motivos por los cuales le aplicaron dicha prueba, y si estos apuntaban a identificar capacidades, habilidades o a detectar algún tipo de conducta que pudiera afectar a los niños y niñas con los que trabajaría en un futuro.

A lo largo de sus formaciones académicas, la mayoría de los entrevistados señalaron ser los únicos hombres de su generación en cursar la carrera, lo cual trajo consigo beneficios y oportunidades por sobre sus pares mujeres. Esto se expresa en que la totalidad de los educadores declara haber experimentado tratos preferenciales por parte de las profesoras y compañeras por el hecho de ser hombres, como se ve reflejado en la siguiente cita:

...en la carrera me decían el regalón. Como, por ejemplo, si queríamos cambiar una prueba, me decían que yo hablara con la profe, porque me querían, o cosas así. Cuando había que alegar alguna cosa de alguna injusticia, igual me decían todo a mí. Igual tiene sentido, porque yo soy súper asertivo para decir las cosas, como que se dé... tengo harta bla bla, pero eso es algo que no es porque sea hombre... [Educador 2]

Dentro de este contexto, el hecho de ser los únicos hombres les reporta beneficios tanto de sus compañeras, quienes los incentivan a tomar posiciones de liderazgo y conducción del grupo, como de sus profesoras, al naturalizar esta situación mediante tratos preferenciales. Estos tratos preferenciales, debido a que las profesoras representan el rol de autoridad intelectual dentro del ámbito universitario, es interpretado por algunos educadores como un reconocimiento de la superioridad de sus capacidades y condiciones académicas respecto a sus compañeras, tal como se observa en el extracto de la entrevista del Educador 5:

...yo creo que era la misma exigencia para todos, pero además que yo soy igual bien inquisidor, me gusta preguntar, quería ser profe e igual aprendía y llegaba a debates bien interesantes en conversaciones, que con mis compañeras quizás no se daban, ¿cachai?... o tú lo cuestionabas, o de repente pedían más tu opinión, eh... estaban pendiente de lo que tu opinabas...

Sentirse únicos y diferentes frente a sus pares mujeres también se refleja en las motivaciones que llevaron a algunos entrevistados a estudiar la carrera, ya que ellos manifiestan tener convicciones distintas a las de sus compañeras:

... yo creo que todas las chicas estudian Educación Parvularia porque les gusta, algunas igual se sienten agotadas a lo mejor de trabajar mucho en el aula, a lo mejor a muchas de ellas fue lo que les alcanzó el puntaje, pero no sé si comparten conmigo mi tipo de vocación porque nosotros, pese a todo, todos los que somos varones que terminamos esta

carrera, no fue porque no nos alcanzó el puntaje, no fue porque en realidad era la carrera que me gustaban los niños, eh... evidentemente me gustan, pero fue desafiando el sistema. Entonces creo que la vocación que nosotros llevamos es totalmente distinta... porque nosotros, pese a todas las barreras que podemos tener, insistimos, cambiamos la historia, la historia a lo mejor de nuestros diferentes contextos. [Educador 1]

Lo anterior está vinculado al reforzamiento de los roles asignados socialmente a los géneros, ya que cuando el Educador 1 manifiesta una voluntad de desafío al *sistema*, por una parte, implícitamente reconoce que hay una distribución en la cual esta profesión es atribuida a las mujeres. Y, por otra parte, cuando este mismo Educador señala que las mujeres escogen la carrera por el puntaje obtenido, mientras que los hombres lo hacen por vocación, sumado a lo que señala el Educador 5 respecto a los debates alcanzados con sus profesoras, se evidencia una superioridad explícita de sus capacidades intelectuales que reproduce los patrones establecidos por la jerarquía que da orden al sistema de dominación patriarcal.

Por otra parte, dentro de las dificultades que los educadores experimentaron en su formación académica, en el contexto de búsqueda de centros educativos para las prácticas profesionales que deben realizar a lo largo de la carrera, algunos centros fueron reticentes a recibir hombres debido al descontento que podría generar en las familias su participación en las aulas. Esto lo evidencia el Educador 1, al manifestar que: "... mis compañeras tenían todas asignadas el centro de práctica desde el año anterior. A mí recién me lo asignaban en marzo, porque trataban de sensibilizar a quien me iba a recibir..."

Lo señalado por el entrevistado refleja situaciones discriminatorias en comparación a sus compañeras de carrera, en las que se expone cierta desconfianza de lo que pueda hacer un hombre al verse enfrentado a trabajar directamente con niños y niñas. Esto explica por qué gran parte de los entrevistados realizó sus prácticas profesionales en modalidades no convencionales de educación inicial, como es el caso de jardines infantiles hospitalarios, sala cunas en centros penitenciarios, jardines infantiles sobre ruedas, salas cunas comunitarias, entre otras, ya que estos programas se caracterizan por su flexibilidad educativa y la participación activa de las familias, los cuales podrían mitigar los prejuicios que existen respecto a los educadores.

Las mismas dificultades experimentadas por los entrevistados en el contexto de sus prácticas profesionales se manifiestan al momento del término de sus estudios, cuando deben enfrentarse a la búsqueda de su primer empleo. Esta instancia no estuvo exenta de dificultades, debido a que nuevamente se presentaron barreras relacionadas con los temores de las familias y de las propias instituciones educativas frente a un educador en el aula, como se señala en la siguiente cita:

En los dos primeros trabajos fui a la entrevista y quedé trabajando, pero... en el primero, que era en Ñuñoa, tenía que volver en la tarde y cuando llegué me llamaron directamente a la oficina, y que los papás se habían enterado de que el educador que llegaba era hombre, y que... no les gustaba, nos les parecía, así que agradecían mucho mis intenciones, que buena onda y que me fuera. En el segundo trabajo me pasó lo mismo, pero en La Florida, ahí fui a una entrevista el día lunes, no, el día viernes, tenía que volver el día martes en la tarde, claro... y me llaman para decirme que no se podía, que los papás habían puesto objeción a la situación... [Educador 3]

La desconfianza manifestada por las familias, sobre el hecho de que sus hijos e hijas se relacionen con un hombre educador, es justificada por algunos entrevistados por el contexto en que se encontraban en búsqueda de empleo. En dicho momento, tuvo una amplia repercusión pública la seguidilla de casos de denuncia de abuso sexual dirigida a hombres pertenecientes a diferentes comunidades educativas, lo cual pudo haber incidido en la posición de las familias frente a la incorporación de un educador en los establecimientos.

Así también, la alta feminización de la profesión es otro de los factores que han incidido en la no contratación de hombres en el nivel de educación inicial, debido a que la carrera está vinculada culturalmente a la maternidad y extensión del hogar. Este escenario pone en ventaja a las mujeres por sobre los hombres al momento de postular a un empleo para trabajar en aula, ya que estos últimos no estarían capacitados socialmente para representar este tipo de roles, tal como señala el Educador 1:

...sentí discriminación. No voy a mencionar a las instituciones a las que postulé, pero postulé a muchas instituciones y nunca fui ni si quiera llamado. Hay compañeras mías que salieron de la universidad y quedaron trabajando inmediatamente. Yo creo que miraban mi currículum... y miraban, cierto, el hecho de que era hombre y dijeron para qué nos vamos a arriesgar.

La mayoría de los educadores demoró entre dos y cinco años en ser contratado para trabajar en aulas de educación inicial, sobre todo aquellos que obtuvieron su título profesional hace más de quince años. En cambio, quienes culminaron sus estudios más recientemente declararon que el tiempo que tardaron en insertarse laboralmente no se extendió por más de un año. Sin embargo, en estos casos las situaciones de discriminación se presentaron de igual forma:

Cuando yo llegué a la entrevista, igual me dijeron: ‘tenemos que ser súper honestos, no vay... no tenemos todavía, eh... como todos los cojones... no tenemos la forma de tener un educador varón en sala cuna. Tenemos que ser súper honestos... [Educador 5]

Este hecho refleja que las instituciones educativas no se encuentran preparadas para incorporar a educadores al interior del aula, debido a que la presencia de estos podría provocar problemas con las familias, específicamente en los niveles sala cuna, que se caracterizan por constantes interacciones afectivas y cuidados constantes como la muda, alimentación y aseo hacía niños y niñas. Sin embargo, el Educador 5 señaló no sentirse discriminado, ya que naturalizó esta situación al manifestar agradecimiento por la sinceridad de la institución, debido a que cree que tanto educadoras como educadores no cuentan con la formación profesional suficiente para trabajar en el nivel educativo de sala cuna.

Posteriormente, una vez lograda la inserción laboral en los jardines infantiles, los entrevistados señalan que los prejuicios en torno a su presencia en el aula continúan y son principalmente las familias quienes plantean objeciones:

Me acuerdo de que los paré y les dije que no voy a hablar más de educación, sino que iba a hablar de mí, porque ustedes, entiendo, quieren saber por qué un hombre llegó ahí y qué va a hacer un hombre con mis hijos, desde la confianza. Entonces, yo les expliqué mi experiencia con mi hija... [Educador 1]

La desconfianza manifestada por las familias se produce en muchos casos por la desinformación que estas presentan respecto al rol que pueda ejercer un hombre de educación inicial al interior del aula, específicamente porque se desconoce socialmente que la educación inicial conjuga experiencias educativas con actividades de atención y cuidado. Esta susceptibilidad llevó a muchos de los entrevistados a tomar algunos resguardos al momento de relacionarse con niños y niñas o desarrollar algunas tareas que corresponden a cuidados y atención, como la siguiente:

...si es que se hacían [en relación a los niños que se orinaban o defecaban en sus ropas], iban las técnicas. Y por el baño, no... igual los llevaba al baño no más, les bajaba los pantalones, pero si cuando había que cambiar, ahí le pedía a otra persona que me ayudaría o que estuviera al lado mío... de repente hay dos niñas acompañándote, nunca quedé solo haciendo esas funciones... [Educador 4]

Los resguardos antes señalados, junto a otras medidas como realizar sus labores educativas y de cuidado con las puertas abiertas, son una constante en el quehacer de los educadores entrevistados, quienes adoptan este tipo de medidas con el propósito de asegurar la confianza de las familias y apoderados. Sin embargo, cabe mencionar que muchos actores participantes del estudio coinciden en que las situaciones de desconfianza se presentan en la etapa inicial de su inserción laboral y que desaparecen una vez que las familias llegan a conocerlos.

A pesar de que la desconfianza emerge principalmente por el cuestionamiento de las familias, el Educador 4 señala haber sido cuestionado también por sus propias compañeras de trabajo:

...hacían una evaluación de desempeño circular [en el jardín infantil donde trabajaba] a fin de año. La única que no se evaluaba era la directora, pero la auxiliar y las agentes te evaluaban así... y todos tenían que decirte algo... y a veces me hacían pebre... por esto mismo... 'no tiene dominio de grupo', 'a veces sus experiencias son muy fomes'. Y ahí hubo momentos, así como que ya quiero renunciar, pero como no tenía nada... ese tercer año laboral fue casi arrastrándome, quería puro renunciar, ya no era sostenible...

El ser los únicos hombres en contextos liderados principalmente por mujeres, expone a los educadores a ser objeto de críticas sobre su rol pedagógico y de sus capacidades para trabajar con niños y niñas, producto de que gran parte de los equipos educativos del nivel de educación se han visto enfrentados por primera vez a la incorporación de un hombre en este contexto, lo que podría explicar los cuestionamientos recibidos.

Además de los cuestionamientos sobre su rol pedagógico, algunos entrevistados han manifestado experimentar temores de ser vistos como posibles maltratadores o abusadores de niños y niñas, lo que provoca inseguridades, como la señalada por el Educador 2:

Insisto en que entiendo que sea poco común ver un educador y no quiero que la gente siga teniendo esa imagen de que los hombres somos violentos, de que somos no sé... que no podemos aportar a la crianza, a la educación inicial, eso me da miedo, que esa imagen que yo he cuidado, porque yo igual trato de cuidar mi imagen y como que se vea afectada por una mentira o travesura de algún niño.

Lo descrito por el entrevistado es reflejo de cómo las concepciones sociales atribuidas a la masculinidad inciden en el comportamiento de los educadores, quienes día a día deben demostrar que son capaces de brindar educación y bienestar integral a los niños y niñas con los que trabajan.

Junto a las experiencias de discriminación y desconfianza antes mencionadas, dos de los educadores entrevistados manifiestan haber vivenciado otro tipo de situaciones complejas, pero en esta oportunidad en contextos de celebración con sus compañeras de trabajo, como las señaladas a continuación:

...fui a una fiesta, esas típicas celebraciones de los cumpleaños [de compañeras de trabajo] me tenían para la tontera, después tuve que aprender que tenía que ir con disposición de ser un poquito más asertivo. Claro, yo lo pasaba rebien, pero todas las penitencias era darle besos al [nombre del entrevistado], apretarle el poto al [nombre del entrevistado], ¿cachai o no?... esas cosas como club de Lulu, ese desbande que tienen las mujeres... [Educador 5]

Me echaron a perder el paseo [de fin de año del Jardín] y lo estaba pasando tan bien. A un grupo de trabajadoras del jardín se les ocurrió que era muy chistoso y buena idea tocarme el poto entre todas. Me sentí horrible. Yo les pedía que por favor no lo hicieran, que no me gustaba, y seguían. [Educador 2]

Lo anterior, si bien ilustra situaciones de acoso sexual en contextos donde los hombres son minoría, no necesariamente es considerado en la totalidad de los casos como una experiencia de abuso. El Educador 5, por ejemplo, atribuye este tipo de comportamientos a una conducta más bien propia de mujeres que se reúnen socialmente; pero el Educador 2, que es más joven, al vivir una situación similar optó por denunciar formalmente este hecho y hacer público a través de sus redes sociales lo que le provocó: “Tengo pena, tengo rabia, siento miedo e inseguridad. ¿Por qué se sienten con el derecho de transgredir así mi cuerpo? ¿en serio personas así trabajan con niñas? Qué miedo”. Esta diferencia en la percepción de los entrevistados respecto al abuso sexual podría atribuirse a la brecha generacional entre uno y otro, ya que el primer caso corresponde a un educador mayor de cincuenta años y el segundo a uno de veinticinco años.

La discriminación, la desconfianza y el acoso sexual, son solo algunos de los conflictos que han tenido que enfrentar los entrevistados. La soledad, producto de ser los únicos hombres en una profesión altamente feminizada, sin tener la posibilidad de compartir experiencias con personas del mismo género, y los temores intrínsecos frente a la posibilidad de ser acusados de algún tipo de maltrato o abuso hacía los niños y niñas con los que trabajan, son otros de los factores que han marcado las trayectorias formativas y profesionales de los educadores entrevistados. Esta situación se ve reflejada en la siguiente cita:

...yo crecí y estudié sin tener un par, un elemento de comparación, mi única comparación eran mis mismas compañeras, pero es como un poco hacer su carrera a ciegas. Yo tengo algunas visiones y creo ciertas cosas, pero desde mi humilde visión, nunca tuve un punto de contraste con un compañero, ni un profe que haya sido educador. Después, con el tiempo, conocí a algunos educadores de párvulos o los he visto por la tele, pero nunca que haya sido un educador... [Educador 4]

A diferencia del contexto académico, en el cual gran parte de los entrevistados reconoce haber contado con el apoyo de sus pares mujeres, en el desarrollo de su profesión la falta de un referente con el cual compartir experiencias o dificultades desde la masculinidad ha generado en ellos una sensación permanente de soledad. No obstante, esta sensación desaparece una vez que dejan las aulas de educación inicial y se embarcan en otros contextos educativos, en donde tienen la posibilidad de relacionarse y trabajar de forma colaborativa con hombres de otras profesiones.

Pese al sentimiento de soledad vivenciado por los entrevistados al momento de trabajar en el interior de las aulas, el único hecho que para la totalidad representa un reconocimiento de sus labores educativas en este contexto es la relación que establecen con niños y niñas. El ser los únicos hombres y, por tanto, al constituir un elemento diferente respecto de sus pares, son interpretados por ellos mismos como experiencias satisfactorias, tanto por el afecto recibido o la representación del rol paterno que en ocasiones les toca asumir, tal como señala el Educador 1:

...yo sé que en ese jardín infantil vine a reemplazar, en algunos de ellos, un aspecto significativo que era la figura paterna, eh... veían en ti... se notaba su cariño, te levantaban los brazos. El hecho de contenerlos también de una parte más paterna... se sentían protegidos.

La representación del rol paterno en el aula es considerada por los entrevistados como una contribución a aquellos niños y niñas que no cuentan con la presencia estable de una figura paterna, debido a que mayoritariamente son las madres o abuelas las que desempeñan las tareas de atención, cuidado y crianza de quienes asisten a este nivel educativo. La vinculación emocional que establecen los educadores, más allá de lo educativo con los niños y niñas, es un fenómeno que no se produce regularmente con sus pares mujeres. Esta situación podría ser resultado de las construcciones que establecen las sociedades a los roles que deben desempeñar hombres y mujeres respecto la crianza de los hijos e hijas, ya que históricamente estas labores han estado relacionadas con el género femenino.

Otro elemento considerado como grato dentro de su vinculación en las aulas con niños y niñas es el cariño que reciben por parte de estos, como menciona el Educador 2:

... yo paso y ellos me siguen... como que corren a mí o me gritan tío [nombre del educador]. Corren a abrazarme. Es que yo soy súper amoroso también con todos, yo voy al jardín y le doy amor a todo el mundo. Los niños de mi nivel, yo llego, corren a abrazarme, quieren jugar conmigo todo el día. Bueno, yo igual con ellos, nos llevamos bien, inventamos juegos en el momento.

Si bien la presencia de un hombre en las aulas de educación inicial es un hecho poco común que también perciben los niños y niñas, estos, a diferencia de los adultos, manifiestan una actitud de acogida y afecto. Esta situación, por representar una novedad o por las carencias paternas que puedan tener en sus hogares, podría ser considerada como otro elemento gatillador del afecto espontáneo demostrado hacia los educadores.

Por otra parte, producto de la predominancia de dificultades y discriminaciones a lo largo de sus trayectorias, los educadores también señalan recomendaciones para mejorar las políticas dirigidas hacia este nivel educativo, con el fin de favorecer la inclusión de hombres y prevenir que las futuras generaciones de educadores sufran lo que ellos han experimentado.

En dicho sentido, estas se enfocan hacia los actores que decidirán estudiar la carrera y también para la elaboración de políticas públicas que se formulen en este nivel.

Respecto a las recomendaciones que entregarían a quienes deciden optar por esta carrera, los entrevistados mencionan dos elementos esenciales a considerar. Primero, tener conocimiento previo sobre las características del nivel de educación inicial y, segundo, identificar las dificultades asociadas a ser hombre en esta profesión, como declara el Educador 2 en la siguiente cita:

Que lo piense dos veces, eh... igual yo le preguntaría qué otra relación o experiencia ha tenido con el mundo del trabajo con niños. Ojalá que hayan tenido un bagaje anterior... que no empiece de cero, porque ahí sí que no va a encajar, porque se va a encontrar con todos estos problemas... que te comparen, la mirada muy inquisidora de las técnicas, las familias. Si yo no tengo eso de antes, no sé si resistan...

Estas sugerencias se encuentran estrechamente ligadas a las experiencias vividas por los entrevistados, quienes señalan la importancia de estar al tanto de "... la letra chica" [Educador 3], es decir, de la especificidad de las labores que deben realizarse en este nivel educativo. Esto podría prevenir pasar por las mismas dificultades o incidir en la decisión previa al optar o no por esta profesión.

Además, en cuanto a las recomendaciones que los educadores del estudio proponen para la mejora o elaboración de políticas que favorezcan la incorporación de hombres en el nivel educativo, si bien no existe unanimidad en cuanto a criterios y priorización de ellas, algunas son: a) promover y difundir comunicacionalmente la presencia de hombres en educación inicial, lo cual ayudaría a visibilizar su trabajo para que las familias estén en conocimiento y no representen un elemento novedoso al momento de inscribir a sus hijos e hijas en instituciones de este nivel; b) mejorar las remuneraciones para los y las profesionales de este nivel educativo, lo cual fomentaría la valoración social de la carrera e incentivaría la incorporación de hombres para cursarla; c) favorecer en las familias la participación de la figura paterna en la crianza y cuidado de sus hijos e hijas, para desnaturalizar estas labores asociadas a mujeres; y por último, d) desarrollar una política de mejora de la calidad de la educación inicial y de sus profesionales, con el fin de que no reproduzcan estereotipos de género tanto con niños y niñas como con sus pares hombres.

Finalmente, como respuesta a su condición minoritaria dentro la educación inicial y en atención a las recomendaciones anteriores, algunos de los entrevistados de esta investigación fundaron un colectivo llamado "Los cotonas verdes". De esta forma, si bien la organización es incipiente, se han planteado como propósito agrupar a los educadores para generar espacios de encuentro, conversación y reflexión en torno a los desafíos del género masculino dentro de una carrera que históricamente ha sido categorizada como femenina.

5. CONCLUSIONES: "El aula con niños y niñas no es para hombres"

El análisis del estudio abordó, desde una perspectiva cualitativa, cómo los educadores de nivel inicial relatan sus experiencias a lo largo de sus trayectorias formativas y profesionales al interior de las aulas. Para ello, se resguardó que la composición de la muestra seleccionada fuera diversa en cuanto a edad, instituciones donde se formaron y espacios en que se han desempeñado laboralmente. Sin embargo, a pesar de estas diferencias, todos los educadores

que participaron de esta investigación reconocen haber vivido episodios similares en cada una de las etapas de sus trayectorias. Por tanto, los temas que se presentan de manera transversal dentro de sus trayectorias son la naturalización de los roles y estereotipos de género, las discriminaciones vividas y la necesidad de establecer recomendaciones para mejorar las políticas dirigidas al nivel educativo de educación inicial.

En términos generales, respecto a la naturalización de los roles y estereotipos de género, se observó que estos han estado presentes durante todas las etapas de sus trayectorias, debido a que la presencia de hombres dentro de espacios que se asignan a lo femenino desafía la constitución del *régimen de género* que distribuye binariamente a las y los sujetos dentro del campo laboral (Butler, 2019a). Asimismo, la naturalización de estos roles es reproducida por los diferentes actores que han acompañado a los educadores dentro de sus trayectorias, lo cual se expresa en las advertencias que realizaron integrantes de las familias cuando comunicaron su decisión de estudiar la carrera, las dificultades para encontrar centros de práctica profesional y un primer empleo, y en los cuestionamientos de las familias y compañeras de trabajo al realizar labores dentro del aula. De esta forma, la *división sexual del trabajo* (Hernández, 2011), al extender las funciones culturales relacionadas con lo materno en la atención y el cuidado de niños y niñas fuera del hogar (Federici, 2010), fomenta que se recrimine de manera constante a los hombres que realizan tareas asociadas a las mujeres y por ello reciben *sanciones sociales* (Hernández, 2011) que se traducen, por una parte, en mecanismos arbitrarios de admisión en la educación superior o cuestionamientos de sus competencias para trabajar con niños y niñas y, por otra parte, en sentimientos de temor e inseguridad al interior de sus espacios laborales.

En cuanto a las discriminaciones, si bien los educadores entrevistados declaran haber recibido en su formación académica tratos preferenciales de sus compañeras de generación y profesoras, esto se interpreta a partir de la condición minoritaria que representaron dentro de este espacio, mediante el cual, como señala Hernández (2011), obtuvieron un *dividendo patriarcal* al ser llamados a ejercer funciones de liderazgo de grupo o al protagonizar debates intelectuales, que generalmente se asocian a posiciones sociales ocupadas por hombres. No obstante, dentro de todas sus trayectorias, la mayor parte de las discriminaciones negativas han sido experimentadas cuando cumplen sus labores dentro del aula. Es precisamente allí, en el vínculo directo con niños y niñas, donde las *sanciones sociales* cobran fuerza, al ser recriminados por los integrantes de la comunidad educativa. La presencia masculina de educadores en el contexto de trabajo con niños y niñas de menor edad, en palabras de Judith Butler (2019b), constituiría lo *abyecto*, es decir, son cuerpos que en la distribución de roles y espacios invaden lugares no asignados previamente y, por lo tanto, son percibidos como elementos disruptivos. Por este motivo, dentro del imaginario social, no es posible concebir que sean hombres quienes desarrollen labores asignadas a lo femenino y, por ello, las estigmatizaciones que se construyen en torno a su presencia los clasifica como potenciales maltratadores o abusadores. De esta forma, producto de lo anterior, las principales discriminaciones que han debido enfrentar los educadores hombres tiene relación con el ejercicio directo de su profesión, en el trato con niños y niñas, a partir de actos de las instituciones de educación inicial, directoras de centros educativos, educadoras, técnicos y familias de quienes asisten a este nivel, mientras que el reconocimiento de su trabajo en el aula solo es percibido por ellos en las demostraciones de afecto brindadas por niños y niñas. Por lo tanto, en la distribución de roles dentro del *régimen de género*, ellos gozan de

beneficios en todos los espacios que son ajenos a los de las labores que se les asignan a las mujeres en el ámbito de la educación.

Por último, las recomendaciones planteadas por los educadores para favorecer la inclusión de hombres en este nivel educativo son diversas. Ellas apuntan principalmente a la elaboración de políticas relacionadas con mejoras en la calidad de su formación académica y de la educación inicial, de las condiciones laborales y al incentivo de la participación de hombres en la crianza de sus hijos e hijas. Sin embargo, estas iniciativas no abordan de manera directa los problemas experimentados a lo largo de sus trayectorias, debido a que están centradas en aspectos formativos y de ejercicio profesional sin tomar en cuenta el arraigo estructural de los estereotipos de género dentro de estos espacios. Por esto, para atender a los conflictos que se desarrollan cuando los hombres participan en labores asignadas a mujeres, como se evidenció en este estudio, resulta necesario eliminar los sesgos de género de los procesos formativos de educadores y educadoras, y también, a la vez, elaborar políticas dirigidas a las comunidades educativas, que promuevan cambios culturales para superar las divisiones y estereotipos que se originan en la distribución de roles de género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bosson, J. K., Haymovitz, E. L., & Pinel, E. C. (2004). When saying and doing diverge: The effects of stereotype threat on self-reported versus non-verbal anxiety. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(2), 247–255

Butler, J. (2019a). *El género en disputa*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

_____ (2019b). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Cameron, C. (2006). Men in the Nursery Revisited: issues of male workers and professionalism. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7 (1), 68-79.

Canales, M. (2006). Presentación, en Canales, M. (Coordinador), *Metodologías de investigación social*. Santiago de Chile, Lom ediciones.

Elige Educar (2018). *Educación Parvularia en Chile: Estado del Arte y Desafíos*. Una propuesta de Elige Educar. Resumen Ejecutivo. Santiago.

Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid, Editorial Trafincantes de sueños.

Gáinza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual, en Canales, M. (Coordinador), *Metodologías de investigación social*. Santiago de Chile, Lom ediciones.

Heilman, M. E. (2001). Description and prescription: How genderstereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder. *Journal of Social Issues*, 57(4), 657–674.

Hernández, A. (2011). Trabajo y cuerpo. El caso de los hombres enfermeros. *La ventana* vol. 4, N° 33.

- Joseph, S. & Wright Z. (2016). Men as Early Childhood Educators: Experiences and Perspectives of Two Male Prospective Teachers. *Journal of Education and Human Development*, 5(1), 213-219
- Kamerman, S. (2006). A global history of early childhood education and care. UNESCO.
- Monteiro, M. & Altmann, H. (2014). Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cadernos de Pesquisa*, 44(153), 720-741.
- OCDE. (2017). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Informe Español*. Recuperado de <https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/PANORAMA%20EDUCACION%202017.pdf>
- OECD (2019), Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>
- Ojeda, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-ojeda.html>
- Peeters, J. (2013). Hacia una interpretación del profesionalismo neutral en materia de género del profesionalismo en la educación y el cuidado de la primera infancia (ECEC). *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 119-144.
- Rocha, S. & Díaz, L. (2005). Cultura de género: La brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de psicología*, 21(1), 42-49.
- Rodríguez, J. & Soto, O. (2017). Trayectorias profesionales, académicas y competencias de los profesores de cuatro instituciones formadoras de docentes. En R. Torres (Ed.), XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (pp.1-12). San Luis de Potosí, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa S.A.
- SdEP (2019). Informe de caracterización de la Educación Parvularia. Descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de Educación Parvularia en Chile.
- Spence, K. (2013). Gender in ECEC. *Children in Europe. Magazine*, 24
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia, Editorial Universidad de Antioquia.
- UNESCO. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245157>
- Vendrell, R., Dalmau, M. Gallego, S. & Baqués, M. (2015). Los varones, profesionales en la educación infantil. Implicaciones en el equipo pedagógico y en las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 195-210.
- Vergara, M (2014). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Revista Pedagogía y Saberes*, 41, 111-120.