

# Baja representación de docentes varones en la educación primaria peruana

## Low representation of male teachers in peruvian primary education

FERNÁNDEZ, Fabiola<sup>1</sup>

NEYRA, Rosa L.<sup>2</sup>

RUIZ-RUIZ, Marcos F.<sup>3</sup>

### Resumen

A partir de un enfoque cualitativo e inductivo, se exploraron las causas de la baja representación masculina en la educación primaria peruana. Se entrevistaron a 15 docentes de espacios rurales y urbanos. Los principales hallazgos apuntan a la presencia de roles y estereotipos de género con matices según el contexto analizado. Además, se advierte la influencia de la cosmovisión andina en los sectores rurales y la fuerte percepción de riesgo social en torno al contacto físico con los niños.

Palabras clave: educación primaria, género, varones, Perú

### Abstract

Using a qualitative and inductive approach, we explored the causes of low male representation in Peruvian primary education. 15 teachers from rural and urban spaces were interviewed. The main findings point to the presence of gender roles and stereotypes with nuances depending on the context analyzed. In addition, it is noted the influence of the Andean worldview in rural sectors and the strong perception of social risk regarding physical contact with children.

**key words:** primary education, gender, males, Peru

---

## 1. Introducción

La baja representación de docentes varones en los programas de educación primaria se ha manifestado en diversas partes del mundo (Sanatullova-Allison, 2010); Davis & Hay, (2017). Este tema ha sido abordado en diversos estudios que documentan diferentes causas de la baja representación de varones en la profesión docente del nivel primario (Davis & Hay, 2017). En los últimos años, las transformaciones sociales han fomentado la participación de varones en actividades que tradicionalmente estaban asociadas a las mujeres (Mañós, et al., (2015). Sin embargo, aún se observan contradicciones entre las transformaciones sociales que promueven la equidad de género y la educación, ya que el modelo ofrecido en la educación infantil y primaria muestra un espacio en el que predominan las mujeres.

---

<sup>1</sup> Educadora con especialidad en niñez, investigadora y gestora de proyectos en escuelas públicas y privadas. Facultad de Educación. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Correo electrónico: u201516929@upc.edu.pe

<sup>2</sup> Educadora con especialidad en niñez, investigadora y gestora de proyectos en escuelas públicas y privadas. Facultad de Educación. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Correo electrónico: u201313382@upc.edu.pe

<sup>3</sup> Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor e investigador. Facultad de Educación. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Facultad de Ingeniería y Arquitectura. Universidad de Lima. Correo electrónico: pcedmru@upc.edu.pe

Algunos estudios reflejan que los directores perciben que el bajo rendimiento de los estudiantes varones se debe a la gran representación femenina en el profesorado del nivel primario (Cushman, 2008); Skelton, (2012). El primer argumento que usan estos directivos para sustentar la idea anterior es que la presencia de docentes varones permite complementar la figura paterna en algunas familias constituidas únicamente por la madre, lo que, desde esta perspectiva, afectaría el rendimiento de los niños (Carrington & Skelton, 2003); Carrington, et al.,(2008). No obstante, la idea de incrementar el número de profesores como respuesta al bajo rendimiento escolar es errónea y simplifica la complejidad de factores asociados (edad, entorno, etnicidad, clase social, etcétera) que también influyen en el desempeño escolar Mills, et al., (2004); Skelton, (2012). Carrington, et al.,(2008) analizaron la información de los indicadores de desempeño en el Proyecto de Escuelas Primarias en Australia (*Performance Indicators in Primary Schools Project - PIPs*) y concluyeron que no existe relación entre el género del docente y la atención y actitud del niño hacia el aprendizaje. A causa de ello, recomienda un análisis más profundo de los factores y barreras que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes.

Otro argumento para abordar la baja representación de docentes varones en este contexto es la búsqueda del balance de oportunidades, pues la escuela debería reflejar la diversidad de la sociedad en un espacio tan significativo que influencia el desarrollo de los niños (Thornton, 1999). El contar con entornos escolares con fuerza laboral de género equilibrado, refleja entendimientos profundos sobre el sentido de equidad y justicia, debido a que plantean que tanto varones como mujeres, trabajando en colaboración, comparten conocimientos, habilidades y entendimientos que benefician positivamente a los estudiantes (Mistry & Sood, 2016).

La recopilación de datos estadísticos ha sido una de las dificultades principales del presente trabajo, ello debido a que no se encontró antecedentes al fenómeno seleccionado en el contexto peruano. De acuerdo a los datos estadísticos señalados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (Unesco, 2019), el porcentaje de maestros varones en América Latina en los últimos seis años es del 19% en Chile, 34% en Bolivia, 11% en Brasil, 23% en Colombia y 24% en Ecuador. En el caso peruano, según la información proporcionada por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu, 2019), el porcentaje aproximado de postulantes varones a la carrera de educación inicial y primaria es apenas del 15%. Éste, es un porcentaje exiguo en relación con el de las mujeres, que representan el 85%, lo que confirma la baja representación masculina en este contexto profesional peruano (ver Tabla 1).

**Tabla 1**  
Postulantes a las carreras de educación primaria  
por género en el Perú en el año 2019

Género	Postulantes (cantidad)	Porcentaje (%)
Femenino	9901	85%
Masculino	1763	15%
Total	11664	100%

Fuente: Sunedu (2019)

Para continuar con la investigación, se efectuó una revisión de literatura en torno a las causas del bajo nivel de elección de la carrera de educación primaria por parte de los varones y a las dificultades que encuentran quienes logran desempeñarse como docentes del nivel primario. Se recurrió para tal fin a las bases de datos indexadas *Scopus* y *Web of Science* (WoS).

### 1.1. La educación como “atributo natural femenino”

Históricamente, la educación temprana ha sido asociada como una labor femenina Hoffman, (2003); Tyack & Hansot, (1982). La noción de “pedagogía del amor”, sustentada por Pestalozzi (Guttek, 1968), y la metáfora de la

“maternidad republicana”, propia de Catherine Beecher (Weems, 1999), defienden la perspectiva asociada a que las mujeres asumen el ejercicio de la docencia por las cualidades maternas naturales que poseen. Skelton (2001) reporta que el gobierno inglés emitió un informe en el año 1925 en relación a la capacitación docente en las escuelas primaria, señalando el rubro de la enseñanza primaria como un campo en el que las mujeres con capacidad intelectual promedio e instintos maternos podían desempeñarse. Sin embargo, el informe advirtió que, cuando un hombre realiza la labor docente, está desperdiciando sus habilidades, pues es percibido como un trabajo fácil y poco valorado. Crisp & King (2016) explican que la docencia es percibida por la sociedad como una acción menos intelectual y mayoritariamente emocional, lo cual provoca su baja remuneración. Investigaciones posteriores coincidieron con tal planteamiento. Tal es el caso de Cunningham & Watson (2002) y Wernersson (2006), quienes evidenciaron la existencia de creencias generalizadas que se atribuyen a la carrera de educación y a las mujeres de forma inherente y natural. Bajo esta perspectiva, se asume que ellas poseen un don esperado de cuidar y educar, por lo que educar sería cuestión de seguir los instintos maternos. Ante tales planteamientos, la docencia estaría vinculada sólo a dimensiones emocionales, hecho que devalúa su funcionalidad para la generación actual.

En esa misma línea, Noddings (2001) reporta que cuidar es un atributo estrictamente femenino. Es por ello que se espera que los educadores de nivel primario (varones y mujeres) proporcionen modelos de conducta relacionados al cuidado; causando desconcierto en los interesados en el campo pedagógico primario (King, 1998); Hansen & Mulholland, (2005). Según Mistry & Sood (2016), si los maestros en entrenamiento se categorizan a sí mismos de acuerdo con estos estereotipos, ello repercute en su carrera. De este modo, si los varones perciben que carecen de las cualidades “naturales” relacionadas a la empatía y cuidado, sentirán mayor disposición hacia el trabajo con niños mayores y evitarán los primeros años en el sector (Mistry & Sood, 2016). Esto se acentúa cuando sus colegas femeninas entienden la educación infantil como un espacio que no es natural para los docentes varones (Carrington & Skelton, 2003). Esta cuestión sentencia a los primeros años de formación de un individuo como espacios ocupados en su mayoría por mujeres.

Un estudio de metodología mixta aplicado a 120 estudiantes, publicado por Brundrett, Ankers De Salis, Rowley, & Stokell (2018), pretendía comprender las percepciones de los estudiantes de educación primaria en una universidad de Inglaterra acerca de la necesidad de los docentes varones en las escuelas primarias y comparar dichas posturas con opiniones recogidas en anteriores estudios. Cuando se les solicitó afirmar o negar si los maestros y maestras poseen diferentes cualidades como modelos a seguir, el 80% de los hombres y 56% de mujeres coincidieron en que ambos sexos aportan diferentes cualidades. Del universo de respuestas, los participantes consensuaron que las mujeres poseen características relacionadas a la “maternidad y crianza” en su rol dentro de las aulas. Ello reafirma tal imaginario que feminiza la profesión docente.

## **1.2. Rol masculino y el docente de primaria**

Los roles de género son componentes no fisiológicos asociados culturalmente al sexo biológico: varón o mujer (Güldü & Kart, 2009). Surgen de las expectativas sociales y culturales que demandan las sociedades (Unger, 1979). Estos roles de género son adquiridos desde la infancia por medio de diversas fuentes con las que los sujetos se relacionan de manera cotidiana (Aksoy, et al., (2019). A través de ellos, un individuo establece su conducta como niño o niña “adecuado(a)”, esto es, acorde a las normas explícitas o implícitas que reciben en diversos contextos; por ejemplo, la escuela y su carrera (Kilvington & Wood, (2016). En tal sentido, la sociedad percibe la docencia como una carrera propia de mujeres y los docentes varones, al encontrarse fuera de lo socialmente normado, generan prejuicios sobre su identidad sexual (Weems, 1999) por lo que aceptan ser vigilados y evaluados constantemente a fin de determinar si su desempeño laboral responde a los patrones culturales de género establecidos por la sociedad y a fin de evitar etiquetas sobre su orientación sexual (Malaby & Ramsey, 2011). La literatura también advierte el caso de docentes varones que se esfuerzan, a pesar

de los prejuicios, por mantenerse en sus ocupaciones debido a que se sienten presionados para ascender a ciertas funciones administrativas y de liderazgo; como la enseñanza universitaria o hacia profesiones percibidas como legítimas de su género; fenómeno denominado como la escalera mecánica de vidrio (Williams, 1992).

### 1.3. Sexualidad y percepción de riesgo

Entender situaciones poco comentadas o invisibilizadas por los docentes, obliga a recoger preocupaciones que ellos perciben, incluidas las de ser un “hombre seguro” para los niños (Davis & Hay, 2017). De acuerdo a Jones (2003), en relación a los profesores varones, éstos desarrollan ansiedad social en su esfuerzo por ser percibidos como personas seguras. Los esfuerzos permanentes por transmitir esa imagen generan tal ansiedad que resulta ser peligrosa para los estudiantes. Por su parte, Crisp & King (2016) han explicado que los hombres que manifiestan o expresan su deseo por trabajar con niños son calificados de acuerdo a pensamientos y creencias propias de la cultura popular como “axiomáticamente pedófilos”.

En un estudio desarrollado por King (2004), se explican dos cuestiones que merecen ser advertidas. La primera, está referida a la persistencia con la que los maestros varones son observados al entrar en contacto con niños; y la segunda, se relaciona con la creencia de que dichos maestros tienen una orientación sexual diferente a la heteronormativa. Respecto a esta última, King (2004) discute cómo los estereotipos atribuidos hacia los hombres homosexuales, como por ejemplo el tener una expresión más femenina, desencadenan una serie de asociaciones vinculadas a la pedofilia y a la posibilidad de que usen su influencia en el contexto educativo para “reclutar” a los estudiantes. Para reducir dichas asociaciones amenazantes, los docentes homosexuales deben mantener en silencio su orientación sexual. Martino & Berrill (2003) afirman que el miedo a la acusación en este sentido es una razón de la baja representación de docentes varones en la educación primaria. Es así como implícitamente los autores llegan a reconocer que los hombres que ingresan a la profesión docente deben lidiar con dicha sospecha. Por su lado, el contacto físico también está relacionado a la percepción de riesgo o abuso. En ésta línea, el *New Zealand Education Institute Te Riu Roa* (2001), sustenta que el contacto físico representa un acto de alto riesgo para el docente varón. Ello, debido a que los participantes de su investigación aseguraron que tal contacto cercano con los estudiantes constituye un problema que influencia constantemente en sus pensamientos y restringe sus acciones.

---

## 2. Metodología

La investigación utilizó un enfoque cualitativo, propio de una metodología inductiva orientada al estudio de los fenómenos sociales que involucran a individuos -o grupos de individuos- en un contexto determinado (Creswell & Poth, 2016). Kvale (1996) reconoce la relevancia de este enfoque para el análisis de las relaciones sociales debido a que pluraliza la realidad de los individuos involucrados en el estudio. Esto también responde al objetivo de la investigación, centrado en explorar las causas de la baja representación de varones en el profesorado peruano de la educación primaria. Intervenimos en un contexto específico y no pretendimos generalizar hallazgos a otros contextos similares. Sumado a ello, se optó por un diseño de carácter exploratorio y descriptivo ya que este tópico no ha sido abordado suficientemente en el contexto académico señalado. Pretendimos, además, empoderar a las personas involucradas al brindarles un espacio en el que su voz sea escuchada, minimizando las relaciones de poder presentadas usualmente entre el investigador y los participantes (Guba & Lincoln, 1988).

Se seleccionaron como participantes a quince (15) docentes varones de zonas urbanas y rurales del Perú, con experiencia de trabajo en aulas de educación primaria y de ambos sectores educativos (público y privado). La selección fue por conveniencia. En la Tabla 2 se presenta la relación de los participantes entrevistados con algunos alcances generales en torno a ellos.

**Tabla 2**  
Relación de participantes entrevistados

Participante (código)	Edad (años)	Tiempo de servicio (años)	Sector educativo	Zona (contexto)
Entrevistado 1	31	7	privado	urbano
Entrevistado 2	57	30	público	urbano
Entrevistado 3	36	8	privado	urbano
Entrevistado 4	55	35	público	urbano
Entrevistado 5	33	10	privado	urbano
Entrevistado 6	40	15	privado	urbano
Entrevistado 7	34	12	privado	urbano
Entrevistado 8	40	12	privado	urbano
Entrevistado 9	45	17	público	rural
Entrevistado 10	58	21	Público	rural
Entrevistado 11	51	31	público	rural
Entrevistado 12	58	30	público	rural
Entrevistado 13	59	33	público	rural
Entrevistado 14	51	28	público	rural
Entrevistado 15	57	31	privado	urbano

Fuente: Elaboración propia

La técnica empleada para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada. Como lo señalan Newcomer, et al.,(2015), la flexibilidad de esta técnica permite que los investigadores alternen el orden de las preguntas propuestas o repregunten durante la entrevista de forma emergente. La guía de preguntas de la mencionada entrevista estuvo relacionada a tres categorías vinculadas al ejercicio docente en la educación primaria. Su estructura fue validada previamente por tres expertos metodólogos ligados a la educación. La Tabla 3 presenta un breve alcance de las tres categorías aludidas, propuestas a partir de la revisión de literatura.

**Tabla 3**  
Categorías de análisis para la entrevista (alcances)

Categorías de análisis	Alcances
La educación como atributo natural femenino	Creencias que atribuyen la carrera de educación como inherente y natural en la mujer debido a la asociación de los roles de género femeninos (maternidad y crianza) con su sexo biológico
Rol masculino y el docente de primaria	Discrepancias individuales de las características personales y los roles de género demandados por la sociedad en los docentes varones
Sexualidad y percepción de riesgo	Sensación de ansiedad provocada por la percepción de riesgo en relación al contacto físico entre los docentes varones y los

	estudiantes, así como prejuicios asociados a su orientación sexual
--	--

Fuente: Elaboración propia

Para efectuar las entrevistas se procuró contar con las condiciones ambientales necesarias. Como lo señala Norton (2019), el espacio de la entrevista debe facilitar la apertura al diálogo de modo que los participantes se muestren abiertos y honestos al detallar sus experiencias y percepciones. Las entrevistas fueron grabadas y digitalizadas asegurando el protocolo de confidencialidad y los principios éticos relacionados a la protección de la identidad de los participantes y al manejo de la información recolectada (Comer, (2009); O'Neill, (2002). Se explicó a los entrevistados que su identidad y declaraciones se mantendrían bajo estricta reserva y serían utilizados exclusivamente para los propósitos de esta investigación. Una vez que se autorizó la entrevista mediante un consentimiento informado, se les aclaró que podían desistir de participar de la misma en cualquier momento. Los audios fueron analizados varias veces a fin de obtener información minuciosa y detallada que no haya podido ser percibida durante las grabaciones. El análisis de resultados responde a un enfoque constructivista influenciado por la teoría fundamentada (Clarke & Visser, 2019). A partir de la codificación y categorización temática, se buscaron divergencias, convergencias y conocimiento independiente, en un proceso eminentemente inductivo (Bryant, 2002).

### 3. Resultados

#### 3.1. Estereotipos y roles en la educación primaria (peruana)

Los docentes manifestaron una idea interiorizada en torno a los estereotipos de género, pues sostienen que varones y mujeres tienen características particulares en función a su naturaleza biológica. En el caso de los varones, los asocian a la disciplina, la verticalidad, la formación en valores, la practicidad y la mayor orientación por la ciencia y la matemática. En el caso de las mujeres, en cambio, las asocian con ideas y nociones de cuidado, paciencia, comprensión, afecto y maternidad.

- “el carácter masculino y femenino es diferente (...) el carácter de las mujeres no es muy firme, en cambio, los profesores varones tenemos el carácter fuerte y más interiorizado el tema de la disciplina” (Entrevistado 13)
- “los hombres siempre nos inclinamos más hacia las ciencias, las matemáticas y los deportes” (Entrevistado 2)

De igual forma, los entrevistados sostienen que las tales “características masculinas” son necesarias para los últimos grados de primaria, mientras que las “características femeninas” son más adecuadas para la primaria baja o inicial, por las necesidades que los propios estudiantes demandan.

- “para el caso de los primeros grados, las maestras son más sensibles, apegadas al juego [...] en cambio los varones tenemos cierta dificultad en esa parte” (Entrevistado 9)
- “las damas [profesoras mujeres] son comprensivas y dominan mejor los sentimientos, en cambio, con la razón presentan más dificultades” (Entrevistado 9)
- “se tiene que ser delicado con primer y segundo grado de primaria. Con tercer y cuarto grado, hay que reforzar el área formativa, igual que con quinto y sexto” (Entrevistado 13)

En las escuelas urbanas, los docentes mencionan que los niños necesitan un “modelo masculino” que sea un referente para la formación en ciertos patrones de conducta y de personalidad. Asimismo, los docentes de las instituciones privadas, de escuelas exclusivamente para varones, tienen la idea arraigada de que una formación entre personas del mismo género, facilita la consolidación de la “personalidad correcta” del niño. También

argumentan la importancia de su presencia para ser un modelo en los niños que provienen de familias con ausencia de una figura paterna.

- “los niños necesitan formar su personalidad desde un modelo que sea igual que ellos [varones] y no copiar conductas distintas [femeninas]” (Entrevistado 4)
- “muchos niños, por temas de rupturas familiares, necesitan una figura paterna. Es decir, una figura masculina que les ofrezca una experiencia distinta. Bueno, desde mi punto de vista, la mujer transmite unas características y el hombre transmite otras” (Entrevistado 3)

Adicionalmente, algunos docentes consideran que el carácter propio de los docentes varones es necesario para formar el concepto de patriotismo, debido a su estrecha relación con la disciplina y la fuerza.

- “el carácter masculino [sic] sería necesario, más que todo, para formar conceptos de patriotismo. O sea, que los niños y niñas amen a su patria, por ejemplo. Las mujeres no tienen carácter fuerte, en cambio, los profesores varones, tenemos un carácter más fuerte y fomentamos la disciplina” (Entrevistado 13)
- “En la formación cívica, ¿no crees?, que es algo que se está perdiendo y los estudiantes la necesitan mucho. Todo esto hace que sea muy necesario tener más docentes [varones]” (Entrevistado 2)

Cabe señalar que, los docentes de zonas rurales se mostraron muy sorprendidos frente a las cifras oficiales sobre los porcentajes de postulantes varones a la carrera de educación primaria en el Perú (15%), argumentando la percepción de que la mayoría de docentes de educación primaria, en sus regiones de origen, son exclusivamente varones.

- “en donde trabajamos, somos más varones que damas [mujeres]. En esta institución [de educación primaria] trabajamos 45 personas y sólo 5 son mujeres” (Entrevistado 14)
- “acá, en la región Cusco, hay una cantidad equitativa de maestros respecto a su género. Yo diría que el 50% son damas [mujeres] y el otro 50% varones” (Entrevistado 9)

Paradójicamente –a pesar de algunos estereotipos de género marcadamente interiorizados- hay que reconocer que una proporción reducida de los participantes argumentaron que, el perfil adecuado para un docente de primaria [varón o mujer], debería ser el de un profesor capaz de priorizar el manejo de ciertas habilidades socioemocionales y de adaptación de los aprendizajes a la edad del desarrollo de los estudiantes, cualidades exclusivamente asociadas a la femeneidad en sus demás argumentos.

- “[el buen profesor] prácticamente debe ser un docente psicólogo, que sabe de todas las áreas, tiene más paciencia ya que nos tenemos que habitar a las conductas psicológicas y edades cronológicas de cada niño” (Entrevistado 12)
- “para que los niños sean felices en la escuela, el profesor tiene que ser el primero en ser feliz, para entender las emociones de sus niños. Debe manejar sus temas, debe manejar su conocimiento [sic]” (Entrevistado 7)

La reducida representación de docentes varones en la educación primaria peruana, además de los estereotipos señalados en los apartados anteriores, se debe, de acuerdo a los entrevistados, a los roles que asumen los hombres en la sociedad peruana. Así, un grupo de docentes refiere que la baja remuneración asociada a la carrera docente, aleja a los jóvenes postulantes de ella. Argumentan que los varones son quienes deben generar el sustento familiar, aflorando así, el rol de proveedor asociado tradicionalmente a la masculinidad que, de no asumirse de forma adecuada y eficiente, termina afectando su propia condición.

- “el hombre debe ganar más dinero [que la mujer] o ser el encargado de proveer la comida en el hogar. Tiene que ser el que tenga más ingresos económicos [...] porque es malo para su imagen o crecimiento personal no cumplir con lo mencionado” (Entrevistado 3)
- “los varones están optando por tener una mejor economía y se dedican a trabajar en otros sectores. Por ejemplo, el que ofrece la minería. Por eso las mujeres se están dedicando más a la educación” (Entrevistado 14)

Por su lado, otros docentes pertenecientes al área rural, sostuvieron que los varones son altamente valorados en el sistema de educación primaria rural debido a que pueden desempeñarse a tiempo completo ya que las mujeres cuentan con tiempo limitado a causa de ciertos roles que asumen propios de género; por ejemplo, la crianza de los niños y las labores domésticas.

- “la dedicación es íntegra en el caso del varón. Pero en el caso de una mujer, ella tiene muchas responsabilidades. El docente [varón] en cambio, se dedica a tiempo completo a la docencia” (Entrevistado 12)
- “en las instituciones educativas rurales, una dama [mujer] no puede acceder fácilmente. Diversos factores se lo complican, como por ejemplo, que tiene hijos menores y no los puede dejar y tantas otras dificultades [sic]” (Entrevistado 14)

A pesar de todo lo argumentado, los docentes de zonas urbanas y rurales expresaron de manera unánime que debería evidenciarse una representación docente más equitativa entre varones y mujeres en la educación primaria peruana. Algunos de los argumentos esgrimidos, variaban según el área geográfica (rural o urbana) y el tipo de institución educativa. No obstante, la mayoría de entrevistados sostiene que el ejercicio de la carrera docente a nivel primaria es un acto priorizado por la vocación de servicio y que deja de lado la baja remuneración, el prestigio y las disparidades en el género.

- “yo creo en general que, nuestra carrera, no solo es para el sexo femenino, sino para el que tenga vocación de servicio” (Entrevistado 12)

### 3.2. Sexualidad y riesgo

Los docentes también manifestaron de manera unánime que los padres de familia y la sociedad estigmatizan el contacto físico de un docente varón con sus estudiantes. Señalan que, a pesar de que los niños expresan necesidades afectivas naturales, ellos perciben una limitación para interactuar de modo natural con ellos. Por ello, prefieren mantener cierta distancia y evitar cualquier tipo de contacto físico.

- “yo considero un prejuicio social que el varón no pueda ir y darle un abrazo directamente a un niño o una niña, porque es una situación complicada ¿no? Los chicos son muy afectuosos y, de cierto modo, en ciertas ocasiones, se debe rechazar esas muestras de afecto, ¿por qué?, porque los papás o las personas que están alrededor malinterpretan esa situación” (Entrevistado 15)
- “la directora me dijo que mantenga la distancia [...] sobretodo por los prejuicios de los padres [...] no es bien visto que mantengas una relación cercana con los niños” (Entrevistado 2)
- “en cierto modo se deben rechazar esas muestras de afecto, porque los papás o las personas que están alrededor malinterpretan esa situación [...] yo me sentía incómodo porque los niños venían y me abrazaban [...] trataba de evitarlo porque no lo ven bien” (Entrevistado 1)

Además, se encontró que la totalidad de docentes entrevistados manifiestan cierto nivel de angustia social causada por el miedo o temor que podrían generar acusaciones de ciertos tipos de contacto físico con los niños y que los cataloguen como un peligro para sus propios alumnos.



- “por ejemplo, en el centro educativo en el que trabajo, percibo mucho eso [temor a ser acusado] y yo tengo miedo” (Entrevistado 12)
- “así se produce temor del maestro en el aula, ya que a nivel nacional han sido sancionados, a veces injustamente, por esos motivos [tocamientos indebidos a niños]” (Entrevistado 12)

Explican que estos estigmas sociales se deben a la divulgación masiva de los casos de acoso y violencia sexual en diversos medios de comunicación como las redes sociales, la radio y la televisión; de las cuales hemos sido testigos en los últimos años. Todo ello provoca inseguridad y, por tanto, la pérdida de confianza en los docentes varones por parte de los padres de familia.

- “el padre de familia desconfía del maestro. Los padres ahora tienen cierto recelo, no sé, más que todo con las niñas debido a los medios de comunicación [a los casos de abuso]” (Entrevistado 9)
- “un docente puede darles abrazos afectuosos a sus estudiantes, pero pienso que no va más allá. La sociedad ahora malinterpreta algunas acciones de los profesores varones a causa de las redes sociales, las emisoras y la televisión” (Entrevistado 1)

---

#### 4. Conclusiones

Carrington & Skelton (2003) señalan que la presencia de docentes varones permite complementar la figura paterna en las familias constituidas únicamente por la madre. En esta misma línea, Kilvington & Wood (2016) añaden que la personalidad del individuo es reforzada por agentes sociales con los que interactúa en su cotidianidad. Estos postulados hallaron evidencia manifestándose en ambos espacios, tanto rural como urbano del Perú, pues los docentes asumen roles y poseen estereotipos interiorizados. En el aspecto social sostienen que los niños deben desarrollar ciertas actitudes propias de su género, pues de este modo se garantiza la presencia del modelo de personalidad “adecuado”, sobretodo en los hogares constituidos únicamente por la madre. En el aspecto cognitivo, el docente de educación primaria peruano (rural y urbano) considera que la presencia de figuras masculinas promueve en sus estudiantes varones las ciencias y las matemática. Estos estereotipos se vinculan con la creencia de que los niños (varones) poseen habilidades que les permiten tener un buen desempeño en las áreas relacionadas con las matemáticas (Gunderson, Ramirez, Levine, & Beilock, 2012). Esta perspectiva construye y perpetúa en el tiempo una sociedad basada en estereotipos de género e influye de manera adversa en el rendimiento y la motivación de las niñas para con ciertas áreas de conocimiento (Shapiro & Williams, 2012). Especialmente, repercute en la deserción escolar de éstas (Dasgupta & Stout, 2014). Los docentes, pues, interactúan con los estudiantes y establecen vínculos a partir de sus creencias, replicando y reforzando ciertos estereotipos.

Noddings (2001) y Mills, Martino, & Lingard (2004) sostienen que el cuidado es un atributo estrictamente femenino. Esta idea también surgió en el contexto peruano investigado y resulta particular pues, haciendo la intersección con los espacios rural y urbano, los docentes tienen distintos argumentos para un mismo hecho. Por un lado, los docentes varones urbanos sostienen que las mujeres deben desempeñar roles asociados a su género. Dicha situación se manifiesta en estos espacios con una menor representación de docentes varones ya que se opta por seleccionar a mujeres en los primeros grados por sus roles característicos asociados al cuidado y la crianza. Por otro lado, los docentes varones de escuelas rurales, señalan ser mayoría. Skelton (2001) encontró que se evitaba asignar a los docentes varones en las aulas de primaria al percibirse que su potencial cognitivo no es aprovechado en dichos espacios. Esto contradice los hallazgos y la evidencia en las entrevistas a los docentes rurales, pues éstos indican que en tales contextos se tiene preferencia por los docentes varones, debido a que poseen mayores capacidades que les permiten ejecutar habilidades de alta demanda cognitiva y que se pueden desempeñar a tiempo completo. Este imaginario resulta particular y propio de la idiosincrasia de una sociedad caracterizada por establecer relaciones de inequidad entre sus géneros.

Otro fenómeno que se manifiesta en ambos espacios (rural y urbano) es el señalado por Hoffman (2003) en relación a la creencia histórica y generacional sobre la educación temprana como un atributo natural femenino. En el caso del contexto urbano, el docente varón también asocia la educación primaria, especialmente la primaria baja, como una labor eminentemente femenina. Perciben su elección profesional como fuera de lo heteronormativo. Sumado a esto, los docentes, tanto rurales como urbanos, manifiestan sentirse observados y cuestionados por los padres de familia y la sociedad, pues éstos miran con cautela y prejuicio sus aproximaciones para con los estudiantes. Esto genera ansiedad en los docentes en cuanto a su interacción cotidiana con los niños y niñas. Los docentes afirman que los medios de comunicación y las tecnologías exacerban los hechos e infunden temor en la sociedad, desprestigiando la imagen de los varones en su rol como docentes de educación primaria. Jones (2003) sostiene que los varones padecen de ansiedad social por no ser percibidos como personas seguras. Este fenómeno, también detallado por Martino & Berrill (2003), podría ser otra de las causas de la baja representación de varones en la educación primaria que convendría analizar con más profundidad en los contextos latinoamericanos. Por su lado, los docentes no manifestaron haber sido cuestionados por aspectos relacionados a su orientación sexual, a diferencia de los hallazgos de Malaby & Ramsey (2011).

Carrasco et al., (2014) señalan que un fundamento esencial de la cosmovisión andina es la forma dual y armónica en que todos los elementos habitan el universo. Es decir, el varón y la mujer tienen cualidades distintas, pero forman una unidad en reciprocidad basada en su complementariedad y no en la desigualdad social. En el caso de los profesores de las escuelas rurales, dicha cosmovisión influye en la perspectiva de los docentes, pues en todo momento entienden que varones y mujeres se complementan y ambos forman una dualidad que aporta a la formación integral del niño. Ello se pone de manifiesto en argumentos alusivos al hecho de que cada género es estrictamente necesario para tal o cual aspecto de la formación. No hay cabida para que un docente (varón) asuma ciertos roles o atributos como formador que no le corresponden "naturalmente". Esta mirada, influye directamente en las dinámicas y roles que, todavía, varones y mujeres desempeñan (y deben desempeñar de manera unívoca y sin transgresiones) en dichos contextos rurales. Finalmente, estos resultados abren algunas líneas que demandan una mayor indagación. Por ejemplo, la necesidad de comprender mejor la influencia de la mencionada dinámica cultural de la cosmovisión andina en este fenómeno; pues ello permitiría entender adecuadamente los roles que asume cada género en el profesorado de educación primaria y desde el mundo rural. Convendría también explorar más a fondo aquella relación existente entre la ansiedad social del docente peruano (varón) de educación primaria y aquella percepción de riesgo que intersecta su propia condición docente y la proximidad física con los niños y las niñas.

---

## Referencias bibliográficas

- Aksoy, N., Ustun, O. N., & Sural, U. C. (2019). Gender Perceptions of the Primary School 4th Graders Regarding "Children's Rights". *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(83), 145-166. doi:10.14689/ejer.2019.83.7
- Brundrett, M., Ankers De Salis, C., Rowley, A., & Stokell, K. (2018). Do we need more male primary teachers? Tensions and contradictions in the perspectives of male and female trainees. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. doi:10.1080/03004279.2018.1498997
- Bryant, A. (2002). Re-grounding theory. *Journal of Information Technology Theory and Application*, 4(1), 25-42.
- Carrasco Gutiérrez, A. M., & Gavilán Vega, V. T. (2014). Género y etnicidad: Ser hombre y ser mujer entre los aymara del altiplano chileno. *Diálogo andino*(45), 169-180.
- Carrington, B., & Skelton, C. (2003). Re-thinking 'role models': equal opportunities in teacher recruitment in England and Wales. *Journal of Education policy*, 18(3), 253-265.

- Carrington, B., Tymms, P., & Merrell, C. (2008). Role models, school improvement and the 'gender gap'—do men bring out the best in boys and women the best in girls? *British Educational Research Journal*, 34(3), 315-327.
- Clarke, E., & Visser, J. (2019). Pragmatic research methodology in education: possibilities and pitfalls. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(5), 455-469.
- Comer, S. K. (2009). The ethics of conducting educational research on your own students. *Journal of Nursing Law*, 13(4), 100.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Crisp, T., & King, J. R. (2016). I Just Love Kids... Is That a Problem?": Desire, Suspicion, and Other Good Reasons Men Don't Choose Early Childhood Education. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 15(1), 6.
- Cunningham, B., & Watson, L. W. (2002). Recruiting male teachers. *Young Children*, 57(6), 10-15.
- Cushman, P. (2008). So what exactly do you want? What principals mean when they say 'male role model'. *Gender and Education*, 20(2), 123-136.
- Dasgupta, N., & Stout, J. G. (2014). Girls and women in science, technology, engineering, and mathematics: STEMing the tide and broadening participation in STEM careers. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 1(1), 21-29.
- Davis, I., & Hay, S. (2017). Primary masculinities: how male teachers are regarded as employees within primary education—a global systematic literature review. *Sex Education*, 18(3), 280-292.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? En D. M. Fetterman, *Qualitative approaches to evaluation in education: The Silent Scientific Revolution* (págs. 89-115). New York: Praeger.
- Güldü, O., & Kart, M. E. (2009). Toplumsal cinsiyet rolleri ve siyasal tutumlar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme [Roles de género y actitudes políticas: una evaluación psicológica social]. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64(3), 97-116.
- Gunderson, E. A., Ramirez, G., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2012). The role of parents and teachers in the development of gender-related math attitudes. *Sex roles*, 66(3-4), 153-166.
- Guttek, G. L. (1968). *Pestalozzi and education*. New York: Random House.
- Hansen, P., & Mulholland, J. A. (2005). Caring and elementary teaching: The concerns of male beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 56(2), 119-131.
- Hoffman, N. (2003). *Women's "true" profession: The history of teaching*. Cambridge: Harvard Educational Press.
- Jones, A. (2003). Primary teacher trainees: identity formation in an age of anxiety. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(3), 181-193.
- Kilvington, J., & Wood, A. (2016). *Gender, sex and children's play*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- King, J. R. (1998). Uncommon caring: Male primary teachers as constructed and constrained. En D. Eaker-Rich, & J. A. Van Galden, *Caring in an unjust Word: Negotiating borders and barriers in schools* (págs. 47-60). Albany: State University of New York Press.

- King, J. R. (2004). The (im) possibility of gay teachers for young children. *Theory into Practice*, 43(2), 122-127.
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Malaby, M., & Ramsey, S. J. (2011). The dilemmas of male elementary preservice teachers. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 13(1-2), S1.
- Mañós, 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. doi:10.6018/rie.33.1.184051
- Martino, W., & Berrill, D. (2003). Boys, schooling and masculinities: interrogating the 'right' way to educate boys. *Educational review*, 55(2), 99-117.
- Mills, M., Martino, W., & Lingard, B. (2004). Attracting, recruiting and retaining male teachers: Policy issues in the male teacher debate. *British Journal of Sociology of Education*, 25(3), 355-369.
- Mistry, M., & Sood, K. (2016). Busting the myth of gender bias: views from men and women primary-school trainees and teachers. *Education 3-13*, 44(3), 283-296. doi:10.1080/03004279.2014.922595
- New Zealand Education Institute Te Riu Roa. (2001). *Physical conduct code of practice*. Wellington: New Zealand Education Institute Te Riu Roa. Obtenido de Wellington: New Zealand Education Institute Te Riu Roa.
- Newcomer, K. E., Hatry, H. P., & Wholey, J. S. (2015). Conducting semi-structured interviews. *Handbook of practical program evaluation*, 492-505. doi:10.1002/9781119171386.ch19.
- Noddings, N. (2001). The caring teacher. *Handbook of research on teaching*, 4, 99-105.
- Norton, L. (2019). *Action Research in Teaching and Learning*. London: Routledge.
- O'Neill, O. (2002). *A question of trust: The BBC Reith Lectures 2002*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sanatullova-Allison, E. (2010). Why Men Become Elementary School Teachers: Insights from an Elementary Teacher Education Program. *Action in Teacher Education*, 31(4), 28-40. doi:10.1080/01626620.2010.10463533
- Shapiro, J. R., & Williams, A. M. (2012). The role of stereotype threats in undermining girls' and women's performance and interest in STEM fields. *Sex Roles*, 66(3-4), 175-183.
- Skelton, C. (2001). *Schooling the boys*. Buckingham: Open University Press.
- Skelton, C. (2012). Men teachers and the "feminised" primary school: a review of the literature. *Educational Review*, 64(1), 1-19.
- Sunedu. (5 de Julio de 2019). *Postulantes por universidad y sexo*. Obtenido de Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria: <https://www.sunedu.gob.pe/sibe/>
- Thornton, M. (1999). Men into primary teaching: Who goes where? Dilemmas of entry, survival and career prospects. *Education 3-13*, 27(2), 50-56.
- Tyack, D., & Hansot, E. (1982). *Managers of virtue: Public school leadership in America 1820-1960*. New York: Basic Books.

- Unesco. (5 de Agosto de 2019). *Percentage of female teachers by teaching level of education*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <http://bit.ly/32YVsOR>
- Unger, R. K. (1979). Toward a redefinition of sex and gender. *American Psychologist*, 34(11), 1085.
- Weems, L. (1999). Pestalozzi, perversity, and the pedagogy of love. En W. Letts, & J. Sears, *Queering elementary education: Advancing the dialogue about sexualities and schooling* (págs. 27-38). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Wernersson, I. (2006). *Genusperspektiv på pedagogik [Perspectiva de género en la pedagogía]*. Stockholm: Högskoleverket.
- Williams, C. L. (1992). The glass escalator: Hidden advantages for men in the “female” professions. *Social problems*, 39(3), 253-267.