

La feminización de la Educación Infantil. Un estudio de caso de estudiantes varones en la Universidad de Málaga

The feminization of Early Childhood Education. About a study of male students at the University of Malaga

González Alba, B.  **González Alba, B.**

blas@uma.es *blas@uma.es*

Universidad de Málaga (España)

Universidad de Málaga (Spain)

Polo Márquez, E.

estherpolomarquez@gmail.com

Universidad de Málaga (España)

Polo Márquez, E.

estherpolomarquez@gmail.com

Universidad de Málaga (Spain)

Jiménez Calvo, P.J.

pedrojose@uma.es

Universidad de Málaga (España)

Jiménez Calvo, P.J.

pedrojose@uma.es

Universidad de Málaga (Spain)

Resumen

El objeto de estudio del presente artículo es investigar algunas de las cuestiones históricas, sociales y educativas que han contribuido y contribuyen a la feminización del Grado de Educación Infantil. Desde un paradigma cualitativo e interpretativo y a partir de entrevistas

Abstract

Abstract. The aim of this article is to investigate some of the historical, social and educational issues that have been contributing the feminization phenomenon in the Pre-Elementary Education Bachelor's Degree. From a qualitative and interpretative paradigm

en profundidad y grupos de discusión nos acercamos a la experiencia escolar, social, familiar y universitaria de siete alumnos varones matriculados en el grado de Educación Infantil en la Universidad de Málaga durante los cursos escolares 2015/16, 2016/17 y 2018/19. A partir de entrevistas individuales, colectivas y grupos focales nos acercamos a sus respectivas experiencias personales, sociales y formativas y que se vinculan con la elección y formación en este itinerario profesional. Los relatos del alumnado nos muestran (1) discursos sociales, educativos y familiares que reducen la profesión del profesorado de Educación Infantil y que la vinculan tanto de un modo explícito como implícito con el género femenino y con funciones educativas feminizadas; (2) trayectorias formativas estereotipadas y limitantes en cuestión de género, y, (3) discursos feminizados y feminizantes y acciones de discriminación positiva por parte del profesorado universitario que han generado malestar entre los alumnos varones. Conocer como se ha desarrollado este proceso y en qué situaciones se manifiestan estos discursos y acciones es fundamental para desplegar actuaciones sociales y educativas que lo contrarresten y que transformen la visión y los discursos que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular tienen sobre los maestros varones de Educación Infantil.

Palabras clave: enseñanza superior; identidad; profesorado; formación profesional superior, escuela; investigación pedagógica.

and from in-depth interviews and discussion groups, we approach the school, social, family and university experience of seven male students enrolled in the Pre-Elementary Education Bachelor's degree at the University of Malaga during the following periods: t 2015/16, 2016/17 and 2018/19. Based on individual, collective and focus group interviews, we approach their own personal, social and educational experiences, which are linked to the choice and training in this professional itinerary. The students' stories reveal (1) social, educational and family discourses that reduce the profession of Early Childhood Education teachers and that link it both explicitly and implicitly with the female gender and with feminized educational functions; (2) stereotyped and limiting training trajectories in terms of gender, and, (3) feminized and feminizing discourses and actions of positive discrimination on the part of university teachers that have generated discomfort among male students. Knowing how this process has developed and in what situations these discourses and actions are manifested is essential to deploy social and educational actions that counteract it and that transform the vision and discourses that society in general and the educational community in particular have about the male teachers of Early Childhood Education.

Key words: higher education; identity; teachers; professional training; schools; educational research.

I. Introducción

A pesar de los avances sociales alcanzados a lo largo de las últimas décadas en materia de igualdad de género, todavía se advierten diferencias significativas en cuanto a la relación existente entre el género y la elección de estudios (Mosteiro, 1997). Esta

realidad, un tanto desoladora, es el resultado de un proceso social e histórico, complejo y multidimensional de feminización asentado en la “construcción científica y social del cuerpo femenino (que) ha impuesto y justificado las relaciones de género y la división sexuada del trabajo” (Celma y Acuña, 2009: 121), a la par que ha feminizado colectivos profesionales como el educativo (Fernández-Enguita, 2006) o el sanitario (Bernalte, 2015; Celma y Acuña, 2009).

Para entender cómo se ha gestado el proceso de incorporación de la mujer al ámbito educativo hemos de remontarnos a finales de los siglos XVIII y comienzos del XIX. Como señala San Román (1998), durante este periodo se produjeron una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que facilitaron el desarrollado de diferentes fases que han configurado, a su vez, un modelo de maestra particular según las demandas sociales de cada momento:

- La maestra analfabeta (1783-1838). Se produce la incorporación de la mujer al sistema educativo. Se denominan analfabetas, pues se excluye a la mujer del derecho a recibir una cultura añadida a la naturaleza de su “completo sexo”, al considerarlas incapacitadas para enseñar en las escuelas.
- La maestra maternal (1838-1876). Con la creación de las escuelas de párvulos se produce la inclusión de la mujer como maestra en las escuelas públicas. La aparición de este modelo conlleva que se prepare a la maestra para educar al alumnado conforme a las exigencias sociales y morales de la época.
- La maestra racional intuitiva (1876-1882). Se les comienza a exigir a las maestras un currículum cualificado en relación con las nuevas demandas sociales y a usar una metodología apropiada para “intuir” la naturaleza infantil debido a sus “cualidades femeninas”.

La hoja de ruta marcada por el siglo XIX continúa la senda establecida durante los años anteriores en referencia a la feminización de la educación de párvulos. Aunque se abrieron nuevas vías para fomentar la formación académica de la mujer y promocionar su incorporación a la vida laboral, permanece aun presente en el imaginario social un perfil de maestra asociado al de madre (Sanchidrián, 2017). A principios del siglo XX (1910) la incorporación de la mujer a la enseñanza universitaria en igualdad de condiciones que los varones se consolida, en este sentido, la creación de titulaciones como matrona, taquígrafa-mecanógrafa, institutriz y enfermera (Gómez-Ferrer, 2011) contribuye a aumentar la presencia de mujeres en las universidades y a ampliar la brecha entre carreras “masculinizadas” y “feminizadas”.

Como señala Sanchidrián (2017), la Ley de Educación Primaria de 1945 estableció que el profesorado de las escuelas maternas (hasta 4 años) y de párvulos (de 4 a 6 años) fuera “exclusivamente femenino”, indicando que se accedería a estas escuelas sólo por “concurso oposición entre maestras nacionales en activo que llevarsen ejercicio en propiedad el tiempo mínimo de un año” (Opus cit., 2017: 31). A partir de la Ley de 1970, la formación del profesorado comienza a sufrir cambios dentro del sistema, pasando a denominarse en una primera etapa Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, después diplomaturas y posteriormente estudios de grado.

Retomando todo lo señalado hasta el momento, y centrándonos concretamente en la feminización de la Educación Infantil en la actualidad, podemos concluir que nuestro sistema educativo, construido en base a este devenir histórico y social, se asienta sobre un modelo de Educación Infantil feminizado (Camps y Vidal, 2015; Márquez, González y Gutiérrez, 2018; Vendrell, Baqués, Montalà, Gallego y Geis, 2008) y configurado en torno a la proyección pública de un rol docente femenino (Fernández-Enguita, 2006) y feminizado –valga la redundancia-. En este sentido, debemos señalar que la feminización de una profesión se vincula con unos valores y una representación social, cultural y laboral particular vinculada al género femenino (López y Sabater, 2019) y a las “reinterpretaciones que se hacen sobre la imagen de la mujer y su relación con lo femenino... (lo) que conlleva una resignificación de la profesión” (Márquez et al., 2018: 57).

El diccionario de la Real Academia Española (DRAE), define el término feminizar como un “acto de dar presencia o carácter femenino a algo o a alguien”, no obstante, y desde una perspectiva social, cultural y laboral androcéntrica, el concepto ha asumido un carácter peyorativo y segregador al estar vinculado al género femenino. Desde una dimensión socio-cultural nos encontramos con un problema estructural y discriminatorio vinculado con la distribución y/o asignación del trabajo en función de criterios culturales vinculados a roles domésticos y feminizados que se asocian a tareas de cuidado (Alberdi, 1999), aspecto que trasciende el ámbito laboral y que genera segregación horizontal (mujeres y varones se distribuyen de manera diferente entre los tipos de ocupaciones del mismo nivel) y vertical (distribución desigual de mujeres y varones en la jerarquía ocupacional) (Gómez, Casares, Cifuentes, Carmona y Fernández, 2001: 107).

En este sentido, el género femenino ha estado debilitado por cuestiones sociales, económicas y laborales, y en este sentido, la feminización de los estudios de Educación Infantil es un ejemplo más. A pesar de ser la etapa educativa sobre la que se asientan el resto de los aprendizajes (González, Zabalza, Medina y Medina, 2019) y de precisar una formación integral del profesorado, factores como la desconsideración gubernamental o la escasa atención y valoración social y educativa de la etapa infantil influyen en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil (Ancheta, 2007).

En tal escenario, cualidades como ser amable, cariñoso/a, agradable, sociable y cercano/a al alumnado se posicionan como características asociadas al profesorado de educación infantil (Tallberg Bromman, 2011, como se citó en Heikkilä y Hellman, 2017), naturalizando que son exclusivas del género femenino. Esta realidad, que se ha construido como “resultado de procesos interrelacionados de carácter histórico, sociológico, político, económico, religioso y cultural” (Giró, 2009: 17), ha promovido una concepción social, particular, sesgada y vinculada con estereotipos de género de los estudios de Educación Infantil. Aunque esta situación se sigue produciendo en la actualidad, un hecho positivo y que hemos de considerar es el aumento en los últimos años de la presencia de varones como maestros en las aulas de Educación Infantil (Vendrell, Dalmau, Gallego y Baqués, 2015). No obstante, y como se desprende de diversos estudios (Jover, Valdés y Chiaramello, 2019; Vendrell et al., 2008) la matriculación de alumnado varón en los estudios de Grado universitario de Educación Infantil no supera el 10%.

Los datos recabados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del gobierno de España (MECD) en relación con el alumnado de nuevo ingreso en la

Formación docente en la enseñanza infantil en la comunidad autónoma de Andalucía a lo largo de los últimos cursos escolares¹, y que corresponde con los del alumnado participante en esta investigación, muestran unos números similares.

Tabla 1. Número y proporción de alumnado de nuevo ingreso en el grado de Educación infantil en Andalucía.

	Hombres	Mujeres	Total matriculados
2015/16	177 (8,31%)	1952 (91,68%)	2129
2016/17	185 (8,15%)	2083 (91,84%)	2268
2017/18	162 (7,5%)	1998 (92,5%)	2160
2018/19	147 (6,88%)	1988 (93,11%)	2135

Fuente. Página web del MECD.

En cuanto al alumnado matriculado en la Universidad de Málaga durante los mismos cursos académicos, se aprecia que el número de alumnos matriculados es significativamente menor a la media general del resto de universidades andaluzas. Así mismo, estos datos coinciden con los aportados por el alumnado participante en la investigación.

Tabla 2. Número y proporción de alumnado de nuevo ingreso en el grado de Educación infantil en la Universidad de Málaga.

	Hombres	Mujeres	Total matriculados
2015/16	6 (3,13%)	186 (96,88%)	192
2016/17	4 (1,97%)	199 (98,03%)	203
2017/18	6 (3,21%)	181 (96,79%)	187
2018/19	7 (3,61%)	187 (96,39%)	194

Fuente. Secretaría de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

La baja matriculación de varones pone de manifiesto que la presencia de alumnado masculino en la titulación de Educación Infantil es un fenómeno estructural (Márquez et al., 2018). En este sentido, y como se muestra en el estudio realizado por Abril y Romero (2006), aspectos como las cuestiones culturales, los estereotipos, el prestigio social y el bajo salario contribuyen a una baja matriculación de alumnado varón en formación reglada vinculada con la Educación Infantil.

2. Método

La presente investigación tiene como objetivo general conocer la presencia, motivaciones y experiencias de los maestros varones que han cursado el grado de Educación Infantil en la Universidad de Málaga entre los cursos escolares 2015 y 2019. Para ello hemos hecho uso de una metodología de corte cualitativo y enfoque descriptivo. Este método de estudio se ubica en el paradigma interpretativo, el cual según Sandín (2003: 56)

¹ Información encontrada en <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Universitaria/Alumnado/1GradoCiclo/NuevoIngreso/&file=pcaxis>

“desarrolla interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva social e histórica” facilitando la comprensión de las motivaciones y experiencias de los individuos participantes.

A partir de un estudio de casos colectivo (Stake, 1998) se ha investigado la experiencia universitaria de siete alumnos que han cursado el grado de Educación Infantil. Es decir, pretendemos conocer “las percepciones de los actores desde dentro, (siendo) una tarea fundamental la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares, comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas” (Huberman y Miles, 1994: 5) en un contexto de investigación co-participativo y co-interpretativo.

Los participantes han sido elegidos a través de la técnica de “bola de nieve” (Moriña et al., 2014) pretendiendo que los implicados en la investigación fueran casos representativos (Kerlinger y Lee, 2002). La selección de los participantes responde a tres criterios, 1) ser estudiante varón del grado de Educación Infantil; 2) haber cursado esta titulación en la Universidad de Málaga; 3) estar matriculado en los cursos 2015, 2016, 2017 o 2018. Se han entrevistado a 7 (30%) de los 23 alumnos matriculados en el grado de Educación Infantil en la Universidad de Málaga durante los cursos 2015/16, 2016/17, 2016/17 y 2018/19.

Tabla 3. Nombre, edad, curso de matriculación en la universidad y curso que está cursando el alumnado participante.

Nombre	Edad	Curso de matriculación	Curso de grado
Carlos	20	2017/18	Abandona en 1º
Germán	22	2015/16	4º
Rafa	19	2016/17	Abandona en 1º
Jesús	21	2015/16	3º
Paco	23	2016/17	2º
Antonio	19	2018/19	1º
Juan	19	2018/19	1º

Fuente. Elaboración propia.

Con el objetivo de conocer la experiencia educativa del alumnado varón que cursa o ha cursado Educación Infantil en los últimos años en la Universidad de Málaga, les hemos planteado a los participantes que relaten cómo ha sido su experiencia en un sentido amplio –social, educativa, profesional, personal...– en el grado de Educación Infantil.

En una primera fase se han realizado 3 entrevistas individuales (Germán, Rafa, Carlos) y dos grupales (Paco y Juan, y Antonio y Jesús) con una duración media de 40 y 75 minutos respectivamente. Una vez transcritas las entrevistas se ha procedido a la devolución oral e individual y/o grupal de las mismas, este hecho ha generado un segundo encuentro con una duración aproximada de 50 y 80 minutos respectivamente. La información recabada durante esta fase ha permitido –en algunos casos– aclarar

fragmentos confusos, profundizar en algunas cuestiones y/o que emerjan otras experiencias que han permitido complementar la información obtenida durante el primer encuentro.

Finalmente, esta primera fase ha concluido con un tercer y un cuarto encuentro en el que se han realizado entrevistas individuales (Germán, Rafa, Carlos, Antonio y Paco) y devoluciones respectivamente. En una segunda etapa se ha realizado un grupo de reflexión y discusión con cuatro (Germán, Rafa, Carlos y Antonio) de los alumnos participantes en una sesión de 65 minutos de duración aproximadamente.

Con el objeto de considerar una serie de cuestiones éticas se han empleado pseudónimos con la intención de preservar el anonimato del alumnado, así mismo, se ha contado con su consentimiento informado, y tras la finalización y transcripción de cada una de las entrevistas se han realizado las devoluciones escritas y orales de las mismas.

Se ha construido un sistema de categorías inductivo que ha permitido comprender y agrupar la información (Miles y Huberman, 1994). Una vez finalizado el proceso de trabajo de campo-transcripción-devolución, y con el software de análisis cualitativo Nvivo en su versión 11.0, el equipo investigador ha categorizado los textos en bloques temáticos, siguiendo un proceso de selección de categorías emergentes a través de estrategias tales como el conteo de palabras y la inducción analítica codificada (Ryan y Bernard, 2003).

El análisis de los relatos ha transitado desde una lógica singular hacia una lógica transversal (Cornejo, Rojas y Mendoza, 2008), esto es, en un primer momento han emergido una serie de categorías individuales y particulares –intracaso– que se han convertido en categorías comunes –intercaso– a medida que el proceso de análisis y co-interpretación ha ido avanzando.

3. Resultados y discusión

Se presentan las dimensiones que han emergido fruto del trabajo de campo y del posterior proceso co-analítico y co-interpretativo realizado. A partir del análisis de los casos particulares han emergido una serie de categorías comunes a todos los sujetos entrevistados, lo que ha permitido que emerjan una serie de ejes temáticos que giran en torno a:

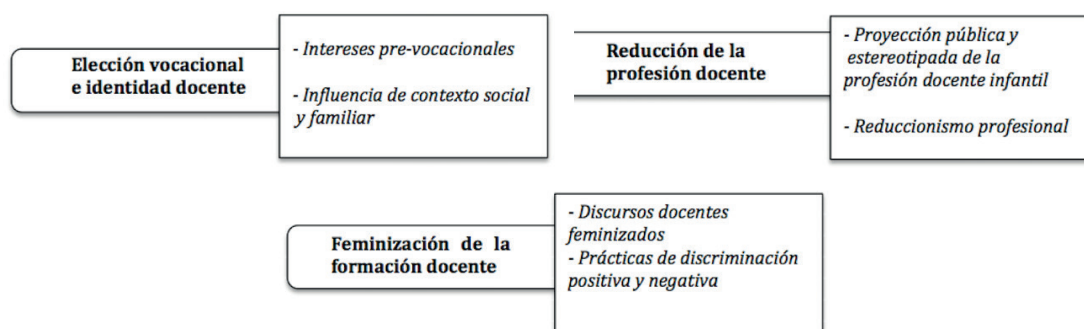


Figura 1. Ejes interpretativos y subcategorías de análisis.

Fuente. Elaboración propia.

3.1. Elección vocacional e identidad docente

El proceso de selección de un determinado itinerario formativo profesional es un ejercicio complejo de toma de decisiones (Rodríguez, Peña e Inda, 2016) que se produce en un momento particular del periodo formativo y que implica un gran conocimiento personal –actitudes, aptitudes, habilidades, preferencias...– y profesional –funciones, salidas laborales, competencias...–.

Como nos recuerda Sánchez-Blanco (2003), la toma de decisiones acerca de qué itinerario formativo elegir se constituye como un proceso multidimensional sujeto tanto a motivaciones y deseos personales como a condicionantes sociales y culturales, pues “a toda acción le precede una motivación” (Doña y Luque, 2019: 4). Esta situación, conduce a muchos estudiantes a escoger un determinado itinerario profesional que con el tiempo les genera conflictos internos y los conduce a abandonar sus estudios al descubrir que estos no cubren sus expectativas personales, profesionales y/o laborales.

Dejo una carrera siendo un alumno de diez, me saco dos años de la carrera de filología, me quedan solo dos años y de repente le digo que lo quiero dejar todo porque me quiero meter en Educación Infantil, y eso fue un shock en mi casa (Entrevista, Paco).

La elección vocacional, como actividad autoreflexiva, es el resultado de una combinación de factores sociales, experienciales, esfuerzos, expectativas e intereses personales que se desencadenan a lo largo de un periodo de tiempo (Mosteiro, 1997). Sánchez-Lissen (2003) señala al respecto que “el proceso vocacional de la docencia” se evidencia en tres momentos, *pre-vocacional*, *peri-vocacional* y *vocacional*. En el caso que nos ocupa, y al igual que muestra el estudio de Fernández, González y Molino (2011), se evidencia en el alumnado una preferencia y elección *pre-vocacional* hacia el grado de Educación Infantil, aunque con trayectorias formativas iniciales diferenciadas y reacciones desiguales por parte de sus respectivos contextos cercanos.

Entro en la carrera con mi madre diciéndome que estoy metiendo la pata porque no tengo vocación. Me dice que estoy desperdiciando mi vida, que eso no me gusta, que qué estoy haciendo. Con el paso de los años le demuestro que al final es lo que se me da bien y lo que me gusta, pero también me cuesta una pelea en casa. Decidí entrar porque era lo que me gustaba, es una carrera muy vocacional (Entrevista, Paco).

Todo el mundo quería que hiciera biotecnología o medicina porque tenía media, entonces hablé con mi madre y con mi padre y les dije: “yo quiero hacer Educación Infantil” (Entrevista, Germán).

La elección de Paco y Germán de cursar el grado de Educación Infantil responde, por un lado, a una motivación vocacional y profesional, lo que en palabras de Martín (1996) se denomina *motivación por intereses intrínsecos*, y, por otro lado, al inicio de un proceso de construcción de una identidad profesional docente como consecuencia de una serie de experiencias vitales. Como se aprecia en los fragmentos extraídos de la entrevista a Paco, el hecho de que su madre, que es un referente para él, sea maestra, ha influido en su decisión “*desde pequeño he querido ser maestro, creo que de un modo implícito que mi madre sea maestra ha tenido mucho que ver*”; del mismo modo, la elección de Germán ha estado determinada en cierta medida por su relación con una maestra; aspectos que nos muestran como ambas maestras han participado en la

construcción temprana de la identidad docente de Paco y Germán. De este modo lo relata Germán:

Dudé entre Educación Primaria y Educación Infantil, pero ante la duda me fui a hablar con mi maestra de infantil de toda la vida y le dije: mira yo lo que estoy dudando es si quiero hacer Educación Infantil o Educación Primaria ¿me puedo venir contigo aquí una?, antes de empezar el instituto me fui con ella una semana al cole y estuve echándole una mano. A mí me parecía como maestra, la mejor del mundo, ahora diría lo contrario porque me he repensado mucho como maestro (Entrevista, Germán).

Como señala Sánchez-Lissen (2003), el entusiasmo por trabajar con escolares y la admiración al profesorado son aspectos que influyen en la elección de la carrera. Por el contrario, encontramos a otros alumnos cuyos intereses *pre-vocacionales* (Opus cit., 2003b) están alejados del ámbito educativo pero cuya elección formativa ha estado motivada e influenciada por aspectos coyunturales o circunstanciales –intereses extrínsecos– (Martín, 1996). Como se evidencia en los relatos, el contexto cercano –grupo de amigos o familiares– ha ejercido una influencia que ha permitido romper con cualquier estereotipo de género vinculado a la profesión de maestro/a de educación infantil.

No lo tenía muy claro porque yo me metí ahí porque con los niños que iba cercanos a mí se matricularon, me gustaba mucho pasar el tiempo con ellos y tal, pero, claro, yo me metí como a modo de prueba..., porque yo había hecho era bachiller de arte, y me gustaba mucho, pero me dijeron que, si no tenía salida y tal y dije pues bueno, voy a probar por este camino, pero al final, como que no (Entrevista, Carlos).

Desde pequeño quería ser arquitecto, pero es cierto que conforme fueron pasando los años. Mis primas empezaron a hacer infantil, y yo veía lo que estudiaban, digo, pues mira, me gusta esto, y a mí de mayor me gustaría ser esto (Entrevista, Rafa).

Entre las muchas circunstancias coyunturales y/o experienciales que pueden precipitar que un individuo no continúe con sus estudios, el poco interés vocacional, una baja motivación (Boza y Toscano, 2012; González, Álvarez, Cabrera y Bethencourt, 2007) o la autopercepción de poseer escasas habilidades profesionales (desarrollo intelectual o creatividad) son factores que influyen en la decisión de abandonar su formación.

Nos apuntamos a un curso para ser animador de comuniones y ahí me di cuenta de que era muy tímido, lo pasé súper mal. Me agobié muchísimo cuando estaba en el cursillo y me di cuenta de que tenía que actuar más o menos como un niño y meterme en el papel, a mí me dio mucho corte y dije: “no me veo yo en este campo” y al final dejé la carrera (Entrevista, Carlos).

Como nos recuerda García (1999: 436), “no todo el mundo sirve para esta profesión, en contra de lo que tan a menudo se cree; hace falta tener el perfil personal adecuado”, más aun en una etapa educativa compleja que requiere de habilidades, competencias y aptitudes particulares y no vinculadas al género, como la paciencia, la vocación, la actualización permanente (Fernández et al., 2011), la empatía, la competencia lúdica o la creatividad (González et al., 2019), hecho que es advertido por Antonio, “no me terminaba de convencer, no me veía en un futuro ejerciendo, y sinceramente, me gustaban más otras cosas”. En los testimonios de Carlos y Antonio se

evidencia cómo ambos han experimentado situaciones que les han permitido advertir su presente y futuro académico y profesional y escoger otras opciones (grado en turismo y en educación física respectivamente) más cercanas a sus preferencias vocacionales.

3.2. Reducción de la profesión docente

A pesar de las transformaciones sociales experimentadas en los últimos años por la sociedad española, la presencia de hombres como docentes en las aulas de educación infantil continúa siendo escasa. Esta realidad, un tanto desoladora desde una perspectiva de género, emerge como consecuencia de un complejo entramado socio-histórico que ha instaurado un vínculo entre estereotipo de género y responsabilidades sociales asociadas a la mujer (Vendrell et al., 2008). Desde una dimensión macrosocial y vinculados con las tradiciones laborales, nos encontramos con discursos, que de un modo implícito y/o explícito, relacionan la división sexual del trabajo o de las funciones asociadas al mismo con el género, al que se le otorga un valor diferencial, jerarquizado (Gómez et al., 2001) y jerarquizante.

Es una carrera que está ligada al cuidado, y el cuidado siempre ha sido una cosa considerada femenina, perteneciente al ámbito de la mujer porque la maternidad está asociada a los cuidados. Está claro que el patriarcado ha hecho muy bien en seguir asociando esos cuidados a la madre para quitarnos de responsabilidades. (Devolución entrevista, Germán).

Asistimos a un discurso educativo y social feminizado y anclado en tradiciones escolares que vinculan la Educación Infantil con la “vocación femenina”: *la gente sí que piensa que es una carrera como más para la mujer* (entrevista, Carlos), y con una posición laboral sujeta a “funciones de cuidado” (San Román, 2011; Vendrell et al., 2015). Esta situación es consecuencia de tradiciones históricas, sociales y culturales heredadas y vinculadas con una sociedad patriarcal que genera esquemas de percepción que se reproducen en el discurso social y, que consideran que existen profesiones masculinas y femeninas (Vendrell et al., 2015), que asocian el cuidado al instinto y a la maternidad (Goldstein y Lake, 2000) y que naturalizan y vinculan la profesión docente en esta etapa a la mujer.

Este discurso también se aprecia de un modo particular en el contexto familiar. La familia, como microsistema (Bronfenbrenner, 1979) cercano y endoculturizador ejerce una gran influencia sobre sus miembros. Como indica Sánchez-Lissen (2003), la familia va a favorecer y colaborar en cualquier toma de decisiones, en este sentido, resulta interesante analizar de qué modo han influido los comentarios y opiniones de diversos agentes familiares en los alumnos entrevistados, poniendo de manifiesto de un modo implícito sus opiniones respecto a la elección por parte de uno de sus familiares de la carrera de educación infantil.

Mi familia decía: ¿Pero te vas a meter en infantil, hombre, no se qué, por qué no te metes en Primaria, por qué no primaria, educación física, con lo que te gusta el deporte? (Grupo de discusión, Rafa).

Mi familia me decía: “pues esa carrera no es para ti, tal y cual...”, tenemos el concepto de que casi siempre son maestras, yo creo que eso influye bastante. Mucha gente de mi

familia no estaba de acuerdo, no me veían, no me decían eso es de chicas, pero en el fondo no veían que fuera para mí. No con el argumento de que eso era de chicas, sino, diciéndome que no me veían haciendo esa carrera, pero implícitamente, iba eso dentro también (Grupo de discusión, Antonio).

De acuerdo con Fernández (2006), esta situación evidencia una proyección pública de una función doméstica considerada tradicionalmente femenina, aspecto que de un modo implícito es expresado por las familias. En el caso particular de la Educación Infantil, además, encontramos un discurso social de carácter peyorativo y reduccionista acerca de las funciones desempeñadas por estos profesionales de la educación: *mucha gente me decía: te van a llamar limpia-culos, limpia-mocos (entrevista, Rafa), antes de entrar en la carrera tenía una visión diferente del trabajo en educación infantil, quizás por lo que se ve desde fuera (entrevista, Juan)*, y que es consecuencia de una percepción y representación cultural, social y profesional –asistencialista y no educativa– de la Educación Infantil.

Aunque resulte paradójico, ambos discursos, el de género y el reduccionista, han sido interiorizados por parte del alumnado: *la mujer es la que es más sensible hacia este trabajo, los hombres somos como más brutos, no vamos a saber tratar con los niños (entrevista, Jesús); esta etapa es más de cuidar del niño, no es de tanta “instrucción”, y ya, como que al ser de cuidado, se relaciona más con las mujeres (grupo de discusión, Rafa)*. Como se percibe en los relatos, los contextos sociales que naturalizan discursos y prácticas patriarcales contribuyen a la construcción de una perspectiva de género que segrega a las personas laboralmente en función del género, aspecto que contribuye a generar una sociedad más desigual y a construir un imaginario social y un relato dicotómico en torno a los roles de juego, de género y a la relación género-desempeño laboral.

Desde chico ves a las niñas jugar con bebés y cuidarlos, y tú con las construcciones, dices: “eso es de niña” eso no es para nosotros, y eso al final es lo que tira también a no hacer esta carrera (Entrevista, Jesús).

La influencia –implícita y explícita– de la familia (Vendrell et al., 2008), de los medios de comunicación y de la publicidad contribuye de un modo significativo a la construcción de estereotipos de género. En este sentido, asistimos a un proceso polarizado de construcción social de roles y de aprendizaje vicario que comienza con los juegos que se desarrollan durante la infancia, que continúa con procesos de socialización vinculados a estereotipos de género y conductas esperadas y, finaliza vinculando el género con trayectorias formativas particulares.

3.3. Feminización de la formación docente

Connell (1995), señala que existe una masculinidad y/o una femineidad hegemónica, la cual se evidencia, tanto de un modo implícito como explícito, en los discursos y conductas de los individuos. En este sentido, la idea de feminización docente en la formación del profesorado de Educación Infantil ha estado presente de un modo transversal en las entrevistas. Como se desprende de los relatos, los discursos docentes están impregnados de un lenguaje feminizado que se ha construido en el marco de las tradiciones educativas vinculadas a la formación de maestras. Esta situación, experimentada como negativa y

molesta por parte de los alumnos, beneficia y otorga poder en el aula a un género sobre otro (Bourdieu, 2000).

Una profesora que siempre hablaba en femenino me dijo: “a ver, tu eres chico, pero al final te acabarás sintiendo como una de ellas [con retintín]” (Entrevista, Antonio).

Han utilizado el femenino siempre y en la segunda clase decían, “bueno es que sois minoría, y la costumbre es hablar más para la mayoría” y ya estábamos acostumbrados (Entrevista, Juan).

Ya que promulgan el lenguaje inclusivo, que luego en los trabajos y proyectos hay que utilizar el lenguaje inclusivo, que lo utilicen también ellos, dando ejemplo. En la asignatura de inclusiva, la profesora lo utilizaba los primeros días, pero luego se le olvidaba. Ya era como lo normal. Hablan mucho de inclusión, del lenguaje inclusivo..., pero después son ellos los primeros que no lo utilizan, hablan siempre en femenino (Grupo de discusión, Rafa).

Entre las consecuencias generadas por este proceso histórico y hegemónico de feminización de los discursos y espacios de formación del profesorado de Educación Infantil, encontramos también conductas y reacciones por parte de los docentes que han favorecido al alumnado varón. Este hecho, que ha sido advertido por los alumnos, ha generado relaciones y situaciones de “discriminación positiva” que se evidencian en actitudes de reconocimiento social y educativo para con los alumnos, facilitando la construcción –en función del género– de un endogrupo y un exogrupo (Jiménez y Aguado, 2002) que ha generado situaciones de desigualdad hacia las compañeras.

Los profesores jamás se interesaban por saber por qué estaban mis compañeras allí pero sí se interesaban por saber por qué yo estaba allí. Tú hacías un buen trabajo, y un buen trabajo en una compañera pues no tenía “los mismos fuegos artificiales” que, si lo hacía yo, porque claro, era un chico el que estaba haciendo un buen trabajo de infantil (Entrevista, Germán).

Siempre ha habido un comentario en todas las asignaturas, ¡anda el único chico!, siempre un comentario, he tenido comentarios de discriminación positiva (Entrevista, Paco).

Asistimos a acciones educativas que en el ámbito universitario (1) han construido y naturalizado un discurso de la profesión feminizado, feminizante y alienador; y (2) han generado desigualdades de género respecto a la atención y reconocimiento educativo; aspectos que no contribuyen a reducir la brecha de género existente entre la formación de profesorado de Educación Infantil y las diferentes especialidades del grado de Educación y que perpetúan un discurso feminizador y limitante molesto para el alumnado varón.

Al igual que en el estudio realizado por Velázquez e Ito (2019), se aprecia un discurso estereotipado por parte del profesorado en relación con el género. Si desde la propia universidad, como institución educativa de formación del profesorado, se hace uso de un lenguaje reduccionista y feminizado que vulnera los principios de inclusión e igualdad, no podemos pretender que la sociedad no vincule los estudios relacionados con la educación infantil con el género y/o la identidad femenina.

4. Conclusiones

Como se desprende de los relatos, los discursos que feminizan la Educación Infantil como profesión docente son la consecuencia de un proceso histórico, social y educativo patriarcal que invade la esfera pública y privada.

Nos encontramos, por un lado, ante una situación macrosocial preocupante en la que diferentes actores socioeducativos –familias, amigos, medios de comunicación, profesorado...– promueven un discurso feminizador y feminizante de la profesión, que genera, tal y como evidencian otras investigaciones (Jover et al., 2019; Vendrell et al., 2008) una baja tasa de matriculación en los estudios relacionados con la Educación Infantil.

Esta situación, contraproducente y vinculada con la estereotipación de características femeninas y masculinas, conduce a la dicotomización laboral por razones de género y se relaciona con movimientos, pensamientos y discursos que atribuyen de un modo exclusivo a la mujer características positivas para el ejercicio de la docencia en educación infantil (San Román, 2011). Nos encontramos, por tanto, con un escenario de enorme influencia que conduce a los futuros estudiantes a interiorizar un discurso de género que limita su matriculación en el grado de Educación Infantil. Este hecho resulta paradójico, pues es precisamente la presencia de maestros en las aulas lo que va a favorecer la ruptura de estereotipos de género (Moss, 2000) al ofrecer al alumnado modelos culturales, sociales y educativos masculinos y femeninos (Peeters, 2008), a la vez que envía a la sociedad un mensaje de equidad e igualdad en cuanto al desempeño laboral en estas etapas.

Por otro lado, asistimos a discursos alienadores por parte del profesorado universitario, que, aunque sean minoritarios, hacen uso de un lenguaje feminizado y feminizante para con todo el alumnado. En este sentido, conviene reflexionar acerca de cómo revertir esta situación y hacer uso de un lenguaje paritario, más aún en un contexto transformador como debe ser la universidad, responsable de la formación de una gran parte de los futuros profesionales de nuestra sociedad.

No obstante, no todo está perdido, como señalan Velázquez e Ito (2019), los estereotipos son estructuras mentales que son compartidas por un grupo, situación que nos alienta como profesionales comprometidos con una sociedad más justa y equitativa a continuar investigando con el objetivo de visibilizar aquellos escenarios socioeducativos que no promuevan la inclusión, la democracia, la justicia social y educativa, la igualdad y/o la equidad entre individuos.

Para ello es necesario que los diferentes agentes sociales y educativos – universidad, asociaciones, familias, alumnado, profesorado...– asuman responsabilidades y promuevan acciones que permitan romper con los discursos y/o las acciones que promueven la feminización y/o masculinización profesional y permitan disminuir el porcentaje de alumnado que abandona la carrera (Linares y Pérez, 2020). Así mismo, somos conocedores que la principal limitación de este estudio es la cantidad de alumnos que han participado en la investigación, sin embargo, pensamos que esto debe ser el motivo que instigue a otros investigadores e investigadoras a desarrollar trabajos que aborden otras experiencias similares.

Referencias bibliográficas

- Abril, P. y Romero, A. (2006). Género en la Educación Infantil: la formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11(3), 1-22.
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus ISBN: 84-306-0349-2
- Ancheta, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Educación Infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 219-251.
- Bonder, G. (1994). Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(1), 9-48. Doi:10.35362/rie601206
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Boza, Á. y Toscano, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 125-142.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bernalte, V. (2015). Minoría de hombres en la profesión de enfermería. Reflexiones sobre su historia, imagen y evolución en España. *Enfermería Global*, 14(1), 328-334. <https://doi.org/10.6018/eglobal.14.1.198631>
- Camps, J. y Vidal, E. (2015) Marte y Venus en el aula: las percepciones del alumnado sobre los efectos psicosociales de la escolarización mixta y diferenciada. *Revista Española de Pedagogía*, 73(260), 53-71.
- Celma, M. y Acuña, Á. (2009). Influencia de la feminización de la Enfermería en su desarrollo profesional. *Revista de Antropología Experimental*, 9(9), 119-136.
- Connell, R. (1995). *Masculinities: knowledge, power and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Cornejo, M., Rojas, R. y Mendoza, F. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17(1), 29-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Doña, L. y Luque, T. (2019). La experiencia universitaria. Análisis de factores motivacionales y sociodemográficos. *Revista de la educación superior*, 48(191), 1-24. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.191.851>
- Fernández-Enguita, M. (2006). La feminización de la docencia: algo más que una anécdota. En M. L. Ibáñez y Á. Figueruelo, (Coords.), *El reto de la efectiva igualdad de oportunidades* (pp. 151-156). Granada: Comares.
- Fernández, M., González, V. y Molino, G. (2011). Perfil del alumnado universitario de Educación Infantil. Un estudio descriptivo desde los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior hasta los Estudios de Grado (2006-2010). *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 187-203.
- García, J.L. (1999). El profesor del siglo XXI. *Bordón*, 51(4), 435-447.

- Giró, J. (2009). *Mujer y educación. Las maestras. Un análisis sobre la identidad de género y trabajo*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- Goldstein, L. y Lake, V. (2000). Love, love, and more love for children: explore preservice teachers' understandings of caring. *Teaching and Teacher Education*, 16, 861-872. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00031-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00031-7)
- Gómez, C., Casares, M., Cifuentes, C., Carmona, A. y Fernández, F. (2001). *Identidades de género y feminización del éxito académico. Producción de identidades de género diferenciales*. Madrid: MECD.
- Gómez-Ferrer, G. (2011). *Historia de las mujeres en España*. Madrid: Arco Libros.
- González, M., Álvarez, P., Cabrera, L. y Bethencourt, J.T. (2007). El abandono de los estudios universitarios: Factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 236(1), 49-70.
- González, R., Zabalza, M., Medina, M. y Medina, A. (2019). Modelo de Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil: Competencias y Creencias para su Capacitación. *Formación universitaria*, 12(2), 83-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000200083>
- Heikkilä, M. y Hellman, A. (2017). Male preschool teacher students negotiating masculinities: A qualitative study with men who are studying to become preschool teachers. *Early Child Development and Care*, 187(1), 1208-1220. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1161614>
- Huberman, M. y Miles, M. (1994). Manejo de datos y métodos de análisis. En N.K. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*, (pp. 428-444). California: Sage Publications.
- Jiménez, R. y Aguado, M.T. (2002). *Pedagogía de la diversidad*. Madrid: UNED.
- Jover, I., Valdés, V. y Chiaramello, G. (2019). El género como factor influyente en los estudiantes respecto al nivel de satisfacción de las prácticas en el Grado de Educación Infantil. En J. M. Antolí et al., (Coords.) *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria* (pp. 303-314). Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill.
- Linares, C. F. y Pérez, A. A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista complutense de educación*, 31(3), 329-340. <https://doi.org/10.5209/rced.63374>
- López, L.H. y Sabater, C. F (2019). Formación del profesorado de magisterio. Competencias sociopersonales según género y etapa educativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 121-137. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.7991>
- Márquez, Y., González, A.I. y Gutiérrez, J. (2018). Las Titulaciones de la Facultad De Educación de la Universidad de La Laguna. Un análisis desde la Perspectiva de género. *European Scientific Journal*, 14(8), 56-69. <https://doi.org/10.19044/esj.2018.v14n8p56>
- Martín, M.J. (1996). *Sistema de experto de orientación vocacional profesional*, (tesis doctoral). Madrid: Universidad de Madrid.

- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. California, Estados Unidos: Sage Publications.
- Moss, P. (2000). *Workforce Issues in Early Childhood Education and Care*. Institute for Child and Family Policy. Columbia University: New York.
- Mosteiro, M.J. (1997). El género como factor condicionante en la elección de la carrera: hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre los sexos. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 1, 305-315.
- Moriña, A., López, R., Cortés, M.D., Cotán, A., Perera, V.H., Melero, N. y Molina, V.M. (2014) Diseño metodológico de la Investigación. En Moriña, A. (ed). *Análisis de las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad*, (pp. 41-64). Alicante: Editorial Área de Innovación y Desarrollo S.L.
- Peeters, J. (2008). *The Construction of a New Profession: a European perspective on professionalism in Early childhood education*. Amsterdam: SWP Publishers.
- Rodríguez, M.C., Peña, J. e Inda, M. (2016). Esto es lo que me gusta y lo que voy a estudiar: Un estudio cualitativo sobre la toma de decisiones académicas en bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1351-1368. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.48518
- Rodríguez, J. y Santana, P. (2006). Maestras y maestros: análisis de la distribución de tareas docentes y domésticas. *Revista de Educación*, 340(1), 873- 922.
- Real Academia Española (2021) *término "feminizar"*. Extraído de: <https://dle.rae.es/feminizar>
- Ryan, G.W., Bernard, H.R. (2003). Data management and analysis methods. En Denzin, N.K., Lincoln, Y., Eds, *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 259-309). Thousand Oaks, Sage: California.
- Sandín, M.P (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc-Graw-Hill.
- Sanchidrián, C. (2017). Las maestras de párvulos: ¿Madres o maestras? *Revista Linhas*, 18(38), 11-40. <https://doi.org/10.5965/1984723818382017011>
- Sánchez-Blanco, C. (2003). A propósito de la feminización de la docencia en Educación Infantil. *Aula Infantil*, 13(1), 34-40.
- Sánchez-Lissen, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XX1*, 6(1), 203-222. <https://doi.org/10.5944/educxx1.6.0.357>
- San Román, S. (1998). *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel.
- San Román, S. (2011). *Las primeras maestras*. Barcelona: Ariel.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Velázquez, A. e Ito, M. (2019). Minorías y estereotipos: los estudiantes homosexuales en el discurso de sus profesores. *Revista de la educación superior*, 48(190), 93-111. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.190.714>

- Vendrell, R., Baqués, M., Montalà, M., Gallego, S. y Geis, A. (2008). La educación en valores y actitudes igualitarias: los varones estudiantes de magisterio educación infantil. *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 214(1), 223-233.
- Vendrell, R., Dalmau, M., Gallego, S. y Baqués, M. (2015). Los Varones. Profesionales en la Educación Infantil: Implicaciones en el Equipo Pedagógico y en las Familias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 195-210. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.184051>
- Zabalza, M.A. y Zabalza, M. (2011). La Formación del Profesorado de Educación Infantil. *Participación Educativa*, 16(1), 103-113.