

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

ISSN: 2323-0134

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Peinado-Rodríguez, Matilde

Una educación infantil sin maestros: igualdad versus desequilibrio

Revista Colombiana de Educación, núm. 86, 2022, Septiembre-Diciembre, pp. 153-170

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12366>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413674340007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UPEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Una educación infantil sin maestros: igualdad versus desequilibrio

Childhood Education without Teachers:
Equality versus Imbalance

Educação infantil sem professores:
igualdade versus desequilíbrio

Matilde Peinado-Rodríguez*  orcid.org/0000-0002-3608-8724

Para citar este artículo: Peinado-Rodríguez, M. (2022). Una educación infantil sin maestros: igualdad versus desequilibrio. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 153-170. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12366>



Recibido: 27/08/2020

Evaluado: 05/05/2021

pp. 153-170

N.º 86

* Doctora por la Universidad de Jaén. Profesora Titular del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Jaén. mpeinado@ujaen.es

Resumen

La falta de docentes varones en Educación Infantil no es un tema que preocupe a las administraciones educativas y, por tanto, no se han diseñado estrategias comunes para corregir este desequilibrio desde la Enseñanza Superior. En esta investigación nos proponemos entender los fundamentos ideológicos, sociales y contextuales que perpetúan esta situación en el siglo XXI y fundamentar por qué caminar hacia el equilibrio en el cuerpo docente de esta etapa educativa es una de las claves para la consecución de la igualdad y la corresponsabilidad en nuestro país. Para ello hemos tomado como herramienta metodológica la triangulación de datos cuantitativos de alumnado, entrevistas individuales y grupos de discusión. Finalmente, el profesorado en formación reflexiona en torno a dichas pervivencias y esbozan conjuntamente pautas educativas, políticas y sociales para la consecución de una igualdad efectiva como proyección de futuro.

Palabras clave

educación; igualdad de oportunidades; perspectiva histórica; profesión femenina; universidad

Keywords

education; equal opportunities; historical perspective; female profession; college

Abstract

The lack of male teachers in Early Childhood Education is not an issue that concerns educational administrations and, therefore, no common strategies have been designed to correct this imbalance from Higher Education. In the present research we intend to understand the ideological, social and contextual foundations that perpetuate this situation in the 21st century and to justify why walking towards balance in the teaching staff of this educational stage is one of the keys to the achievement of equality and the co-responsibility in our country. The methodology for this we have taken as a methodological tool individual interviews and focus groups. And the end the future teachers of Early Childhood Education reflect on these experiences and jointly outline educational, political and social guidelines for the achievement of effective equality as a projection of the future.

Resumo

A falta de professores do sexo masculino na Educação Infantil não é um problema que preocupa as administrações educacionais e, portanto, nenhuma estratégia comum foi desenhada para corrigir esse desequilíbrio a partir do Ensino Superior. Na presente pesquisa pretendemos compreender os fundamentos ideológicos, sociais e contextuais que perpetuam esta situação no século XXI e justificar porque caminhar no sentido do equilíbrio no corpo docente desta fase de formação é uma das chaves para a concretização da igualdade e da igualdade. corresponsabilidade em nosso país. A metodologia para isso tomamos como ferramenta metodológica entrevistas individuais e grupos focais. E, ao final, os futuros professores da Educação Infantil refletem sobre essas experiências e traçam, em conjunto, diretrizes educacionais, políticas e sociais para o alcance da igualdade efetiva como projeção de futuro.

Palavras-chave

educação; oportunidades iguais; perspectiva histórica; profissão feminina; Faculdade

Introducción

El Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España presentó la última publicación de la serie “Científicas en Cifras” en 2017, que viene incorporando la perspectiva de género como un aspecto fundamental de las políticas públicas, tanto en lo que se refiere al logro del equilibrio de género como a la integración del análisis sexo/género en el contenido de la investigación y la innovación. En dicha publicación se expone que, si bien en términos generales las brechas de género tienden a disminuir y en algunos casos a revertir, las brechas mayores y más consistentes en las universidades públicas señalan que las mujeres tienden a concentrarse especialmente en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, y en Artes y Humanidades. Como estudiaron Donoso *et al.* (2011) las elecciones académicas en nuestro país se hacen de forma sesgada o estereotipada, sin que el alumnado sea necesariamente consciente de ello. La influencia del género en este aspecto quedó demostrada en trabajos ya clásicos como Elejabeitia y López (2003) y Porto (2009) entre otros, así como a partir de las evidencias presentes en informes realizados por institutos especializados (Instituto de la Mujer e Instituto Navarro de la Mujer, 2000; Plan para la Igualdad en la Educación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005) que ya reflejan lo que denominan “feminización” de la enseñanza.

Quince años después de estas primeras investigaciones y aunque los resultados, en términos generales, sean más halagüeños, el lento camino hacia el equilibrio queda seriamente cuestionado cuando planteamos el análisis desde la base: la distribución de alumnas y alumnos en la enseñanza superior por ramas de conocimiento; en lo que se detecta una presencia abrumadora de varones en las ramas de ingeniería frente a la feminización de ramas como Ciencias Sociales y Jurídicas, focalizada en Trabajo Social y fundamentalmente Educación. Sin embargo, si bien se está trabajando para ampliar la presencia femenina en lo que se ha denominado como carreras STEM,¹ no se ha articulado ninguna medida para paliar los desequilibrios existentes en los espacios formativos y profesionales feminizados, pese a que contribuyen igualmente, no solo a perpetuar los sesgos genéricos sino, como se expondrá a lo largo de este trabajo, también el desprestigio de las profesiones consideradas como femeninas.

Este desequilibrio, que en el siglo *xxi* carece de toda fundamentación científica y racional, no ha implicado, sin embargo, un cuestionamiento social de base, bien al contrario, es precisamente la “naturalización” social de determinadas aptitudes y actitudes genéricas, tanto para la formación en

1 Acrónimo de los términos en inglés Science, Technology, Engineering and Mathematics (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas).

determinadas ramas de conocimiento como en el ejercicio de profesiones concretas, la que permite su perpetuación al amparo de fundamentos culturales decimonónicos, sin soporte legal y político, pero que están firmemente asentados en una base ideológica estructural enormemente sólida.

Fueron numerosos los experimentos y tratados científicos que se ensa- ñaron en demostrar la inferioridad intelectual de las féminas en la segunda mitad del siglo XIX y primer tercio del siglo XX y, consecuentemente, la nece- sidad de plantear *curriculums* diferenciados en función de sus “inferiores” capacidades y, fundamentalmente, del rol social que estaban llamadas a ejer- cer en tanto que mujeres. Pese a la irracionalidad y anacronismo de dichas argumentaciones, sus fundamentos se reproducen en el imaginario social, y de esta manera, perpetúan la masculinización actual de ciertas ramas del conocimiento, como las ingenierías, cuyo porcentaje de representación femenina, a nivel europeo, presenta tasas en torno al 20%. El número de hombres matriculados en Ingeniería Informática e Ingeniería Mecánica en la Universidad de Jaén (España) que hemos tomando como laboratorio de análisis fue respectivamente de un 91,3 % y 84,2 % en el curso 2017-2018.

Por el contrario, el ejercicio de profesiones orientadas a la atención y cuidado (Enfermería, Trabajo Social y Magisterio²) fueron ámbitos con- siderados no solo exclusivamente femeninos, sino de obligatorio ejercicio por parte de las mujeres, siendo la dictadura franquista especialmente incisiva en este aspecto, cuando, una vez aceptado como mal menor el trabajo remunerado por parte de las mujeres, las orienta hacia aquellas profesiones moralmente aceptadas como femeninas, disfrazando dicha obligatoriedad como particular dotación femenina, revestida de tintes vocacionales, encontrando en su carácter eminentemente femenino argu- mentos sobrados para su menor remuneración y, fundamentalmente, para su desprestigio social.

Durante el proceso de elaboración del II Plan de Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres de la Universidad de Jaén (España), que ha estado en vigor hasta el año 2020, se realizó un estudio pormenorizado del alumnado matriculado en las diversas titulaciones, desagregado por sexos, con el fin de analizar, en primer lugar, las relaciones de género en el ejercicio de poder e igualdad de oportunidades (Caprile, 2012:2); y, como segundo aspecto, para articular políticas de igualdad que tuvieran como objetivo equilibrar la presencia de hombres y mujeres en todos los ámbitos y niveles, y sobre la afirmación de que solo desde el equilibrio que debe articular la vida laboral y personal de ambos sexos puede lograrse la igualdad real (Ibíd., 2012:3).

2 Una de las conclusiones del congreso pedagógico de 1882 fue que la educación “de párvulos” se asignara solo a maestras, y así se reguló a continuación, estando vigente hasta los años ochenta del siglo XX.

Los resultados de dicho estudio demostraron que las tres titulaciones tildadas durante gran parte del siglo xx como “naturalmente femeninas” (Enfermería, Trabajo Social y Magisterio) continuaban presentando porcentajes de alumnado femenino claramente superiores al masculino. En el caso de Enfermería, con un 20,6% de alumnado masculino matriculado en el curso 2016-2017 en esta universidad, algunos factores, como las buenas expectativas profesionales y económicas de dicha titulación de los últimos lustros, pueden explicar el incremento constante de alumnado masculino, aunque los porcentajes están aún lejos del equilibrio. En Trabajo Social, el número de alumnas matriculadas es de un 83,7% (16,3% de alumnos varones), una realidad que sigue demostrando cómo la asociación entre feminidad y servicios, entre ellos el cuidado, siguen constituyendo parte de un ideario asumido e interiorizado que inclina, en la mayoría de los casos inconscientemente, hacia terminadas opciones formativas y profesionales.

Sin embargo, es en la titulación de Grado en Educación Infantil en la que el desequilibrio es más alarmante, con porcentajes, en la última década, superiores al 90%, como se interpreta de los resultados presentados tanto en la figura como en la tabla de la página siguiente:

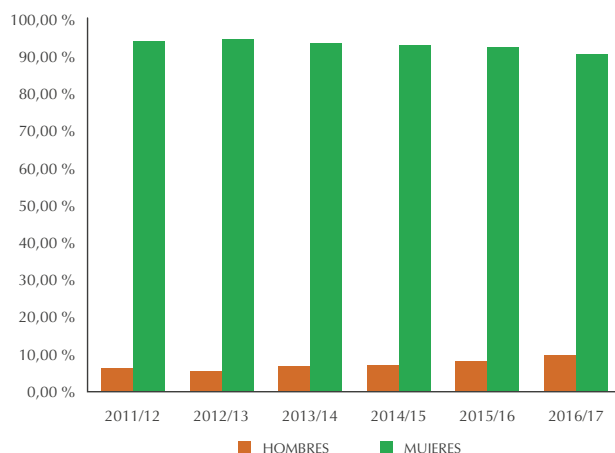


Figura 1. Alumnado matriculado en el Grado de Educación Infantil (2011-2017). Universidad de Jaén.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del anuario estadístico de la universidad analizada.

Con el objetivo de confirmar una de nuestras principales hipótesis de partida, esto es, la pervivencia de condicionantes ideológicos fundamentados en una asignación genérica de roles y capacidades que, en este caso, constreñían la idoneidad del ejercicio de dicha profesión exclusivamente al colectivo femenino, era necesario constatar primero si estos porcentajes se repetían en términos similares en otras universidades del Estado. Comenzamos

por la universidad más cercana, la Universidad de Granada, donde los datos estadísticos disponibles del alumnado matriculado en el Grado de Educación Infantil, en los últimos cinco cursos, son los que siguen:

Tabla 1.
Alumnado matriculado en el Grado de Educación Infantil (2011-2016). Universidad de Granada.

Curso	Hombres	Mujeres
2011/12	4,4%	95,6%
2012/13	5,5%	94,5%
2013/14	6,2%	93,8%
2014/15	4,4%	95,6%
2015/16	5,7%	94,3%

También analizamos, para gozar de una perspectiva más amplia, el alumnado matriculado en el Grado de Educación Infantil de la Universidad Complutense de Madrid, hasta el mismo curso, en el que un 94,9% eran mujeres.³

Esta tendencia vuelve a repetirse a nivel europeo, pues en la mayoría de los países, como han analizado Vendrel y Gallego (2015), no se supera el 5% de profesionales varones en educación infantil, lo que pone de manifiesto la disonancia entre las tendencias sociales y el modelo presente en la escuela de infantil.

La feminización del cuerpo docente en Educación Infantil y la procedencia de clase del sector fue materia de investigación en los años noventa (Abril y Romero, 2006), pero esta línea de investigación, que incidía en el análisis del desequilibrio del cuerpo docente como un microcosmos de la realidad social que había que corregir, en pro de la igualdad, pierde progresivamente interés, y se ha centrado en los estudios de género, con una producción didáctica importante, en las diferencias entre la socialización femenina y masculina del alumnado (especialmente en el caso de las niñas) o el sexismo en los cuentos infantiles.

En la actualidad, no obstante, la implementación de la perspectiva de género en la educación infantil continúa dependiendo excesivamente del voluntarismo de los docentes que se implican en el tema, situación que nos permite afirmar que hay una mayoría abrumadora de aulas de infantil en las que el *currículum* oficial no obliga a trabajar la igualdad de género y el *currículum* oculto se construye cotidianamente en consonancia con una

3 <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-87082/E.%20120.pdf>.

realidad social desigualitaria, porque la sexualidad en la infancia se inserta, como afirma Valcuende (citado por Sabuco, 2003) en los procesos de control y de biopoder social que empiezan en nuestra sociedad antes de nacer, por lo que es imprescindible que los planes de igualdad comiencen en esta etapa.⁴

En este contexto se inicia igualmente la identificación entre iguales y también el rechazo hacia lo considerado diferente, a la otredad. Sus modelos docentes de referencia en actualidad siguen siendo femeninos, lo que adscribe inconscientemente a dicho ejercicio aptitudes y actitudes genéricas, que, en el caso de la atención y cuidado, son especialmente dañinas, porque cuestionan el modelo de corresponsabilidad en los hogares sin el que es imposible construir una sociedad en términos igualitarios; por otra parte son imprescindibles los referentes masculinos en la docencia para cuestionar el modelo de masculinidad hegemónica y caminar hacia modelos alternativos que integren la ética del cuidado, la sensibilidad y la responsabilidad, tanto en el ámbito público como en el privado.

Metodología

En esta investigación nos propusimos como objetivo prioritario entender los fundamentos ideológicos, sociales y contextuales que perpetúan la feminización de la docencia en Educación Infantil, contrastando y enriqueciendo las conclusiones aportadas por las investigaciones ya publicadas en torno al tema con las reflexiones de sus protagonistas, esto es, las generaciones futuras de docentes. Una primera aproximación cuantitativa al alumnado masculino, cuya presencia porcentual, en todos los contextos contemplados, es inferior al 10%, orientó nuestra investigación hacia un análisis, como no podía ser de otra manera, de índole cualitativo, que articulamos en dos fases:

- a. En una primera fase se seleccionaron los varones matriculados en el Grado de Educación Infantil, para entender tanto su presencia como las ausencias, sus luchas, las resistencias sociales ideológicas que han enfrentado o su percepción de los factores que han repercutido en su condición de minoría; la herramienta metodológica idónea era la entrevista abierta o semidirectiva.
- b. En una segunda fase se enriqueció el análisis con la información derivada de grupos de discusión mixtos, en los que alumnos y alumnas de dicho grado, a partir de los contenidos de la entrevista abierta, reflexionaban en conjunto en torno a todos los factores expuestos.

4 Solbes-Canales *et al.* (2020:9) han demostrado en su estudio que el proceso de socialización y su repercusión en la asunción e interiorización de los roles de género empieza en los primeros años de vida; estos estereotipos resultan determinantes en la categorización genérica de la formación y el ejercicio profesional, y evidencian cómo las pervivencias ideológicas inciden en los sesgos genéricos que mostramos en nuestro análisis.

La entrevista en profundidad, como exponen Pedraz y Cols (2014), nos permite obtener información directa, definida y rápida de personas clave; tiene carácter anónimo y orientada de manera inducida, genera el ambiente propicio para manifestar abiertamente aspectos ideológicos, motivaciones personales, percepciones vividas desde y hacia el grupo de referencia, reflexionar en definitiva, sobre sí mismo y sobre su percepción del aspecto objetivado como problema, en este caso, evidentemente, la feminización de su futura profesión. En las sesiones participó el alumnado que previamente había realizado las entrevistas individuales, un total de 13 alumnos. Dicha elección está fundamentada en que el alumnado ya había realizado el *practicum*, y pueden responder con criterio a las cuestiones relacionadas con las dinámicas de los centros en materia de igualdad o la presencia del *currículum* oculto en las aulas y al mismo tiempo, ya habían cursado cerca del 70% de las materias de la titulación.

El grupo de discusión, como expone Barbour “es una de las metodologías para abordar la investigación cualitativa, reconstruyendo los conceptos y las acciones de una situación estudiada que se fundamenta en generar interacción entre los participantes del mismo y analizarla” (2013, p. 9). Resulta, por tanto, un instrumento muy valioso para analizar actitudes, motivaciones, concepciones ideológicas y culturales, estereotipos sociales, etc., y como a lo largo de la vivencia colectiva se va argumentando en torno a dichas cuestiones, se exponen nuevos argumentos, se desmontan creencias no reflexionadas previamente, se contextualizan supuestos prácticos, etc. En el grupo de discusión los sujetos se muestran activos en todo momento, tanto en sus intervenciones como en sus silencios, en los que experimentan un proceso interno de reflexión y aprendizaje que madura, que evoluciona a medida que se produce la experiencia: el proceso de enseñanza-aprendizaje circula (Peinado y Abril, 2016).

Respecto a la formación de los grupos de discusión, el tamaño óptimo sería una composición de entre 5 y 10 componentes, ya que un grupo reducido puede dificultar la interacción entre los miembros y uno demasiado amplio podría hacer que el entrevistador perdiera el control del grupo. En nuestro caso, se organizaron dos grupos de discusión constituidos respectivamente por 7 y 6 componentes, asignando a cada uno de ellos un número. Como exponen Pedraz y Cols (2014), cada grupo debe combinar criterios de homogeneidad y heterogeneidad mínimos para posibilitar el discurso: de homogeneidad, para mantener la relación de simetría de los componentes del grupo, y de heterogeneidad, para asegurar la diferencia necesaria en el proceso discursivo. Por otra parte, los miembros del grupo deben conocer ampliamente el tema a tratar y el objetivo de la discusión, además sería conveniente que tuvieran habilidades de trabajo en grupo para respetar el turno de palabra y escuchar (García y Martínez, 2012).

Las sesiones fueron grabadas en audio previa autorización firmada de los estudiantes que participaron en cada sesión; al comienzo de cada una de ellas se les informó que las grabaciones iban a ser procesadas de tal forma que se preservara el anonimato y solamente se utilizarían con un fin académico. Las grabaciones fueron transcritas y aquellos fragmentos relacionados por temática fueron tenidos en cuenta para el análisis de los resultados que se presenta posteriormente.

Tanto en las entrevistas individuales (en adelante EI) como en los grupos de discusión (en adelante GD) para delimitar el objeto de nuestra investigación y convertir las experiencias, los problemas, los retos y las oportunidades en algo sustancial y sistemático, hemos trabajado desde la entrevista semiestructurada y abierta, en torno al siguiente cuestionario base: datos generales (sexo, edad, lugar de nacimiento y residencia, estudios y profesiones de los/as progenitores/tutores); 1) ¿Cuándo decides estudiar Educación Infantil? ¿Crees que tu motivación es puramente vocacional/preferencial? ¿Qué otras carreras universitarias pensaste?; 2) ¿Cuál es la respuesta social (familiar, amigos, entorno, profesorado) cuando tomas esta decisión? Comentarios que te hacen, percepciones que observas, etc.; 3) ¿Cuáles son los factores que, a tu entender, determinan que en la actualidad, por ejemplo, el porcentaje de alumnos varones en tu carrera en tu universidad sea inferior al 10%?; 4) ¿Qué crees que puede aportar de positivo el equilibrio de género entre los y las docentes de Educación Infantil?; 5) ¿Crees que es importante en la consecución de la igualdad de género?; 6) ¿Crees que hay posibilidad en los próximos años de caminar hacia el equilibrio en el cuerpo docente en Educación Infantil?; 7) Propuestas de intervención: programas, actividades, propuestas desde la administración, los poderes públicos, la sociedad, los colectivos... para caminar progresivamente hacia el equilibrio.

Resultados

Para la elaboración de resultados y conclusiones hemos recurrido a la estrategia descriptiva-clasificatoria-interpretativa, es decir, se reproducirán transcripciones literales de las intervenciones realizadas por el alumnado participante, tanto en las entrevistas individuales como en los grupos de discusión, clasificadas por categorías o temas, siguiendo el cuestionario base, así como su interpretación. En nuestra investigación hemos considerado dos premisas: por un lado, la investigación de diagnóstico y, por otro, la investigación creativa, pues el objetivo último ha sido generar ideas a partir de la reflexión compartida que se traduzcan en posibles soluciones o propuestas de mejora.

Antes de iniciar el cuestionario base hicimos algunas preguntas de índole personal, sin interferir por ello en el carácter anónimo del proceso, con el fin de comprobar si se cumplían, en términos generales, algunos

patrones comunes, puestos de relieve por estudios precedentes. Para facilitar su análisis, categorizamos a partir de las pautas discursivas y argumentativas resultantes de dicho cuestionario:

a) Origen del alumnado

Una pauta común del alumnado de educación, tanto en Educación Infantil como en primaria, en los últimos veinte años, es su procedencia rural, que en la mayoría de los casos se asocia a contextos familiares con un nivel de estudios bajo, dominado en su mayoría por la titulación mínima (graduado escolar) y que trabajan prioritariamente en el sector primario o sector terciario de menor nivel formativo y/o remunerado (Abril y Romero, 2006).

Esta tendencia se reproduce fehacientemente en el alumnado entrevistado; los progenitores del 84,7% de los informantes son agricultores, en el caso de los padres, y amas de casa en el caso de las madres; la única excepción a este patrón son los alumnos cuyos padres o familiares cercanos son también docentes, específicamente dos de ellos (15,3%), que viven en el ámbito urbano.

b) Factores que determinan la elección de la titulación

La primera pregunta, eminentemente personal, trata de profundizar en los factores que determinaron la elección de su titulación, tanto de carácter “vocacional” o preferencial como otras casuísticas fundamentadas en convencionalismos sociales, ideológicos o genéricos. De los alumnos entrevistados, un 60% no eligió Educación Infantil como primera titulación; dos de ellos empezaron otras carreras que finalmente dejaron (Turismo, y Gestión y Administración pública) y el resto la eligió como segunda o tercera opción cuando no obtuvieron calificación para acceder a la titulación preferente. El alumno 3 (E1) nos cuenta que eligió Gestión y Administración Pública porque a pesar de que siempre le han gustado los niños: “[...] como esta profesión es un poco de mujeres no tuve el valor de elegirla como primera opción”. Solo aquellos que cuentan con docentes en el seno familiar afirman haber tenido clara su decisión, ya cuando cursaban bachillerato. En términos generales, todos afirman contar con apoyo en su ámbito familiar, pues la mayoría tienen progenitores sin estudios superiores y como tal, consideran importante dicha formación, con independencia del ámbito en que se realice: “mi padre me decía que estudiar Magisterio era para él una alegría, que estudiara lo que quisiera, pero que estudiara” (Alumno 2, E1) o tienen familiares en el ámbito de la docencia. Sin embargo, me parece importante reflejar algunos testimonios discordantes y de nuevo profundamente estereotipados presentes en sus familias: “mi hermano dice que no sirve para nada y que ganas poco, que estoy perdiendo el tiempo (Alumno 13, E1)”.

“[...]Mi familia siempre me ha dicho que estudie esto porque los profesores vivimos muy bien, con muchas vacaciones y trabajando solo por la mañana” (Alumno 7, EI).

c) En torno al conocimiento/desconocimiento de la Educación Infantil en el contexto social y universitario

La respuesta del entorno es, sin duda, la más interesante, porque en ella se fundamenta el contexto ideológico profundamente estereotipado y en gran medida peyorativo. Comenzamos con el comentario del alumno 6 (GD): “[...] la concepción inicial de la gente de mi pueblo es pura guasa, desde un tono profundamente despectivo del Magisterio, pese a que de ella depende el futuro de la gente y de la sociedad”; el alumno 2 (EI) afirma que le gusta defenderse diciéndole a su entorno “[...] estás estudiando una carrera que consideras que tiene más prestigio que la mía porque, un día, un profesor te dio clase a ti”.

Es interesante cómo las ideas erróneas que circulan en torno a esta titulación tienen para los entrevistados un calificativo, al que se ha aludido en todas las entrevistas, así como en los grupos de discusión “las típicas bromas de Magisterio”. La realidad que abarca este concepto está íntimamente relacionada con la segunda pregunta del cuestionario, ya que nos parecía importante, siguiendo con el análisis en clave ideológica y social, conocer cuál fue la respuesta de su entorno (familia, amigos, personas de su pueblo) cuando comienzan sus estudios superiores. En esta línea el alumno 3 expone cómo ha tenido que aguantar bromas relacionadas con el bajo nivel de esfuerzo que supuestamente requiere su carrera: “[...] me dicen que la gente que estudia esto es que no vale para otra cosa (Alumno 11, (GD) o “[...] anda, a pintar y colorear”; “[...] lo que vas a hacer es entretener a los niños, plastilina y colorear” (Alumno 4, GD); “[...] primero plastilina, segundo pintar, en tercero recortar y en cuarto te dan el título” (Alumno 6, GD).

Un aspecto especialmente grave que afloró en una de las sesiones de los grupos de discusión, y en la que todos los participantes estuvieron de acuerdo, es en afirmar que hay incluso miembros del profesorado universitario de otras especialidades que realiza en clase, delante de su alumnado, comentarios jocosos respecto al alumnado y a la titulación de Infantil, desprestigiado tanto la formación como el trabajo realizado por sus homólogos profesionales. También relataron en dicha sesión que la web está plagada de imágenes y comentarios despectivos en torno a su profesión y que incluso se utilizan los grupos de *WhatsApp* y *Twitter* para ridiculizarlos permanentemente (en torno a los trabajos, los contenidos de los trabajos fin de grado o el sistema de evaluación o calificación) carentes de fundamento. Pese a la evolución legislativa, política y social

en materia de igualdad a nivel estatal y autonómico, el discurso ideológico se mantiene vivo, se reinventa y prevalece con evidencias cuantitativas palpables que sin embargo no se cuestionan desde la administración, los organismos competentes o las propias universidades, porque el ejercicio de naturalización que lo dinamiza impide cualquier ejercicio de reflexión.

Dialogar con los protagonistas en torno a esta cuestión era clave en nuestra investigación, por ello les pedimos que nos explicaran los factores que, a su entender, determinan que su presencia en las aulas de Infantil tenga carácter de excepcionalidad.

d) En torno a su autopercepción

Todos los entrevistados comienzan afirmando que se considera una carrera de mujeres, obviamente, y que tanto los medios de comunicación como el ámbito universitario o profesional siguen alimentando estas concepciones, bien porque las fomentan o bien por omisión, al carecer de políticas que corrijan estos desequilibrios, pese a ser plenamente conscientes del desfase ideológico y desigualitario en el que se fundamentan “[...]los hombres lo que quieren hacer es informática” (alumno 4, EI).

Sin embargo, hemos podido evidenciar, al hilo de sus argumentaciones, que más de la mitad de ellos sigue considerando, en realidad, que es una carrera de mujeres, y en lugar de reivindicar su espacio, se amparan en su excepcionalidad, incluso en el complejo de inferioridad que la sociedad trata de imponerles:

“[...] yo sabía que no habría hombres en clase, me exponía a eso, porque es una carrera de niñas, que son más sensibles para las tareas de cuidado, porque son madres” (Alumno 7, EI).

“[...] quizá los hombres no estudian Infantil porque tienen miedo de hacer algo que era anteriormente de mujeres” (Alumno 1, EI).

“[...] creo que hay hombres que no hacen esta carrera por vergüenza, porque tienen que hacer algo más prestigioso, de hombres” (Alumno 5, EI).

“[...] la educación infantil se entiende como una prolongación de la maternidad, como a toda mujer se le presupone su condición de madre, aunque no lo sea, son las mujeres las que deben ejercer como docentes en esta etapa” (Alumno 4, GD).

e) Educación infantil e idoneidad de género: reflexiones

En la misma línea se pronuncia el alumnado en formación que entrevistaron Abril y Romero (2006); ellos expusieron como factores fundamentales la falta de prestigio social y los salarios más bajos. Como expone

Sánchez- Bello (2012) el proceso de feminización de ciertos ámbitos laborales sigue aparejado a una menor valoración social y económica que repercute en la reproducción de la desigualdad.

En los grupos de discusión que Sonsoles San Roman (2007) realizó con mujeres docentes, pudo constatar que un grupo importante de ellas estaba convencido de que el magisterio era un terreno de mujeres y defendía la feminización de la docencia a ultranza al entender que en la mujer se concentran dotes naturales óptimos para convertirse en madres suplentes, que no biológicas: instinto maternal, orden, afectividad, actitud amorosa con los niños, espíritu de sacrificio, falta de ambición económica, entusiasmo, capacidad para emprender cosas nuevas, improvisación, generosidad, etc. Sin embargo, otra parte de ellas ofrecía una visión del proceso educativo estrictamente profesional y defendían que era beneficiosa la presencia de ambos sexos en la profesión (San Roman, 2007).

f) Cómo caminar hacia el equilibrio en el cuerpo docente de Educación Infantil: proyección de futuro

Una de nuestras hipótesis de partida es la consideración de que caminar hacia el equilibrio en el cuerpo docente de infantil repercute positivamente en aspectos generales y básicos para lograr la igualdad efectiva como la conciliación y la corresponsabilidad; por ello la siguiente pregunta para ambos escenarios, entrevista personal y cuestionario base, iba encaminada a trascender desde el análisis micro, el desequilibrio genérico de su carrera, a la perspectiva macro, cómo el mismo podía repercutir en la consecución de la igualdad a nivel social, y analizar si eran capaces en primer lugar, de comprender la importancia de los comportamientos individuales y grupales para determinar trayectorias ideológicas de comunidades amplias y en segundo término para construir en positivo, reconociéndose como protagonistas de un cambio, aunque lento, importante para trabajar la igualdad efectiva desde los niveles educativos iniciales, pues como afirman Navarro-Guzmán y Casero-Martínez (2012) aunque la educación ha sido tradicionalmente uno de los pilares clave en la transmisión de los patrones culturales de género, también puede serlo de transformación y cambio de los mismos.

En este sentido, y pese a que ya han trabajado la coeducación al menos en dos materias de la titulación, sólo dos de ellos entendían que era importante contar con modelos de referencia masculinos y femeninos en sus aulas para que desde pequeños y siempre en consonancia con una evolución paralela en los hogares, se eduquen en y para la corresponsabilidad: “[...] su colegio tiene que ser un reflejo de la vida, tienen que relacionarse con maestros y maestras” (Alumno 8, GD) o “si solo ven maestras en Infantil, crecerán interiorizando que es una profesión femenina” (Alumno 12, GD).

A continuación, les preguntamos si veían factible caminar hacia el equilibrio en el cuerpo docente de Educación Infantil. La respuesta fue unánime, veían imposible llegar a la paridad, y para lograr el equilibrio afirmaban que serían necesario entre diez años los más optimistas y veinte años la mayoría, porque el cambio tenía que ser ideológico “[...] primero somos nosotros los que tenemos que cambiar por dentro” (Alumno 1, EI). Luego les mostramos (tomando como referencia la imagen1 de este trabajo) la evolución del número de alumnos matriculados en Educación Infantil desde el curso 2011-2012 (6,07%) al curso actual (9,6%), un incremento del 3,5% en cinco años, un hecho que, a nuestro entender, permite al menos apuntar que se está produciendo una evolución, lenta pero continuada; sin embargo, el sentir tanto de las entrevistas individuales como de los grupos de discusión es que el cambio ideológico es complejo, que no se ha realizado y que en este contexto es imposible que se camine hacia un equilibrio a corto-medio plazo: “yo creo que es necesario que pase al menos una generación, entre 25 y 30 años; cuando los docentes varones nos incorporemos progresivamente a los claustros, aunque nuestra representatividad continúe siendo baja, se modificarán tendencias, porque crecerán con referentes masculinos y femeninos de este cuerpo docente”(Alumno 3, GD).

Comenzamos este trabajo afirmando que diseñar y articular políticas de igualdad que tengan como objetivo equilibrar la presencia de hombres y mujeres en todos los ámbitos y niveles de la vida laboral y personal es un camino indispensable para lograr la igualdad real y terminar con los prejuicios genéricos que prevalecen en el ámbito formativo y laboral. Por ello, la última pregunta realizada tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión fue que plantearan propuestas de intervención desde los diferentes organismos y colectivos competentes para caminar progresivamente hacia el equilibrio en el ejercicio de la docencia en el grado de Infantil.

En el seno del grupo de discusión comenzaron defendiendo que toda actividad de formación e información sobre la docencia como profesión para el alumnado debe de abordarse a edades tempranas, fundamentalmente en infantil y primaria (puesto que hasta el momento son escasas las actividades programadas) y siempre en secundaria, cuando el alumnado ya tiene interiorizados todos los estereotipos genéricos que reproduce la sociedad. También afirman que la administración pública tiene que diseñar campañas propagandísticas, como hiciera en otro tiempo para fomentar, por ejemplo, la presencia de mujeres en los cuerpos de seguridad del Estado, donde se muestre a mujeres trabajando en espacios tradicionalmente masculinizados y a hombres en espacios tradicionalmente feminizados. En esta misma línea se pronunciaron también algunos de los entrevistados en el trabajo de Abril y Romero (2006) señalando la necesidad de crear material propagandístico que visibilice a los hombres trabajando en Educación Infantil.

En este aspecto, también es importante recoger una reflexión que emanó igualmente del grupo de discusión. En referencia a la efemérides del 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer, se comentó que se suelen organizar mesas redondas para visibilizar a mujeres en espacios masculinos (tanto profesionales como de liderazgo) pero que no se aborda la presencia de hombres en espacios tradicionalmente feminizados y, sobre todo, no se analiza la trascendencia ideológica de que dichos espacios, en tanto que femeninos, están naturalmente desprestigiados, y que caminar hacia el equilibrio es también situarlos en el lugar que les corresponde, un recorrido en el que es imprescindible trabajar desde la trayectoria histórica, social e ideológica que proporciona la perspectiva de género.

El alumno número 2 propuso como solución, en el caso de la universidad objeto de análisis, ampliar la oferta de menciones en el Grado de Infantil, puesto que el Grado de Educación Primaria presenta mayores porcentajes de población masculina. Ello nos llevó en primer lugar a analizar el alumnado matriculado en el Grado de Primaria, desagregado por sexos, en primer lugar, y las posibles alternativas administrativas que podrían contemplarse:

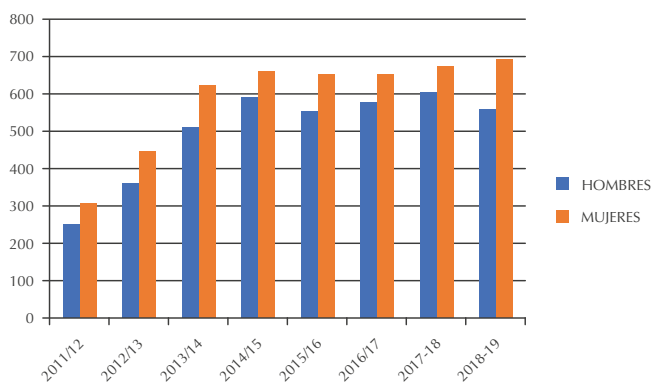


Figura 2. Alumnado matriculado en el Grado de Educación Primaria (2011-2019). Universidad analizada.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del anuario estadístico de la universidad analizada.

Analizamos a continuación la trayectoria precedente, es decir, las diplomaturas precedentes que se han extinguido así como las menciones que en la actualidad se ofertan, observando que el alumnado masculino se decanta en más de un 70% por la mención de Educación Física, seguida por la de Educación Musical, con más de un 20% de elección, ambas menciones herederas de las Diplomaturas de Magisterio Musical y Magisterio de Educación Física; los dos ámbitos son espacios tradicionales y naturalmente reconocidos como masculinos, en especial el de la Educación Física, con

lo que podemos concluir que no se ha producido un cambio ideológico ni se han modificado los comportamientos derivados de prototipos genéricos y sus lógicas desigualitarias.

También se refirió este alumno a la posibilidad de ofertar la mención de inglés en el Grado de Educación Infantil para hacerla más atrayente al colectivo masculino, pero tuvimos ocasión de analizar (tabla 1) los porcentajes de la Universidad de Granada, donde ofertan la mención de inglés en dicho grado, y solo un 5.7% de su alumnado es masculino.

Por último, entienden que a ellos y ellas, como futuros docentes de Infantil, les corresponde abrir las puertas de sus aulas, dar a conocer su formación y su trabajo, puesto que el desprestigio de la titulación proviene exclusivamente del desconocimiento y la ignorancia que trasciende al imaginario social y están en el origen y fundamento del desapego y la desvalorización de la profesión docente en la sociedad española, una realidad hacia la que se ha evolucionado en los últimos treinta años, y que el alumnado entrevistado asocia con el incremento porcentual de las titulaciones superiores y a los ámbitos urbanos, defendiendo que en los pequeños núcleos urbanos el profesorado sigue siendo muy respetado y valorado socialmente.

Conclusiones

A modo de conclusión, primero afirmamos que conocer los fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la Educación Infantil es determinante para cambiar la perspectiva, en primer lugar, para otorgar a la titulación la calidad que merece, pero fundamentalmente para desterrar los estereotipos simplistas derivados de la identificación unívoca con labores de cuidado. Al hilo de las reflexiones en torno a la supuesta idoneidad del colectivo femenino para el ejercicio de la docencia en esta etapa, se preguntó en el grupo de discusión ¿Qué aptitudes y actitudes debe tener un maestro/a de Educación Infantil? Las respuestas, fruto fundamentalmente de la realización del *practicum* en el que se encontraban inmersos, versaron en torno a aspectos como la empatía, la capacidad de acción y resolución, la formación en atención temprana, los conocimientos de psicología evolutiva y en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, en creer en las posibilidades del alumnado, etc.; rescataron de las definiciones tradicionales dos aspectos, paciencia y afectividad, y reivindicaron en ambos casos que es un patrimonio universal, y que es precisamente la negación del ejercicio de la afectividad al colectivo masculino uno de los factores más relevantes para entender la perpetuación de las desigualdades en el ámbito social.

La educación infantil realizada por equipos de profesionales mixtos contribuye a la ruptura de estereotipos basados en la división de funciones según el género, favorece actitudes respetuosas, no discriminatorias, y favorece la educación en valores. En esta línea, Lomas (2003) afirma que contar

con referentes masculinos en la ética del cuidado de las personas, de la expresión natural de los sentimientos, en el ejercicio de los saberes asignados culturalmente a las mujeres siempre será positivo y enriquecedor para la construcción de las identidades masculina y femenina en clave igualitaria.

Mientras permanezca vivo en el imaginario social el concepto de “profesión masculina o femenina” el camino hacia la igualdad seguirá siendo enormemente complejo, cuando además en dicho desequilibrio, en el caso que nos ocupa, se mantiene vivo el ejercicio de poder y subordinación del colectivo femenino, que en tanto que “naturalmente capacitada” para ciertas profesiones, y aún considerada ciudadana de segunda, traslada a dicha profesión el desprestigio con que el patriarcado revistió su particular modelo de feminidad: trabajar en pro del equilibrio en el cuerpo docente de Infantil es, por tanto, cuestión no solo de igualdad, sino de justicia social, pues, como defiende San Román (2010) el estudio de los procesos de feminización resulta una pieza clave para comprender el cambio social acaecido en España, pues son fundamentalmente las mujeres los agentes de cambio social y educativo a quienes se encomienda la tarea de socializar a las futuras generaciones: “[...] El problema es que las acciones no revierten los planteamientos ideológicos, en la intimidad de los hogares, en el imaginario social, hay muchas desigualdades nunca reflexionadas” (Grupo de discusión 9).

Referencias

- Abril, P. y Romero, A. (2006). Género en Educación Infantil: la formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11, 3-12.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel.
- Caprile, M. (coord.) (2012). *Guía práctica para la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de la investigación*. Cirem Fundación.
- Donoso, T., Figuera, P. y Rodríguez Moreno, M. L. (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, 355, 187-212.
- Giró, J. (2009). *Mujer y educación. Las maestras. Un análisis sobre la identidad de género y trabajo*. Instituto de Estudios Riojanos.
- Lomas, C. (2003). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Paidós.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2017). *Científicas en*

cifras. *Estadísticas e indicadores de la (des)igualdad de género en la formación y profesión científica*. https://icono.fecyt.es/sites/default/files/filepublicaciones/cientificas_en_cifras_2017.pdf.

- Miranda, E. (2013). *Nueve de cada diez profesores de educación infantil son mujeres*. Recuperado de http://www.diariosur.es/prensa/20070227/malaga/nueve-cada-diez-profesores_20070227
- Navarro Guzmán, C. y Casero Martínez, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre educación*, 22, 115-132.
- Pascual Herráez, G. (2014). *La Educación Infantil, ¿un trabajo de mujeres?* (trabajo de grado). Universidad de la Rioja.
- Pedraz Marcos, A., Zarco Colón, M., Ramasco Gutiérrez, M. y Palmar Santos A. M. (2014). *Investigación Cualitativa*. Elsevier D.L.
- Peinado, Y., Martín, T., Corredera, E., Moñino, N. y Prieto, L. (2010). *Grupos de investigación. Métodos de investigación en educación especial*. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/GrupDiscusion_trabajo.pdf
- Peinado Rodríguez, M. y Abril Gallego, A.M. (2016). El Máster en Profesorado de Secundaria desde dentro: expectativas y realidades del Practicum. *Revista de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30(1), 5-22.
- Porto, B. (2009). Feminización y masculinización en los estudios de maestro y Educación Física en Galicia. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 50-57. [http:// webs.uvigo.es/reined/](http://webs.uvigo.es/reined/)
- Sabuco, A., Sala, A. y Santana, R. (2003). Discurso de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares. Un estudio piloto. *Revista Currículum y formación del profesorado*, 17(1), 144-157.
- Sánchez Bello, A. (2012). La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas. *REIFOP*, 15(3), 85-91.
- San Román, S. (2007). Contrastes entre identidades profesionales de la maestra española (1950-1975). *Tempora*, 10, 59-85.
- San Román, S. (2010). La feminización de la profesión: identidad de género de las maestras. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, (RASE)*, 3, 376-387.
- Solbes-Canales, I., Valverde-Montesino, S. y Herranz-Hernández, P. (2020). Socialization of Gender Stereotypes Related to Attributes and Professions Among Young Spanish School-Aged Children. *Psychol*, 24, 1-16. DOI:10.3389/fpsyg.2020.00609.