



Universitat
de les Illes Balears

TÍTULO: LA CONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD
PROFESIONAL DOCENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL: CARACTERÍSTICAS Y
PECULIARIDADES EN EL CASO DE LOS HOMBRES

AUTOR: *ROCIO INMACULADA GONZÁLEZ ROSADO*

Memoria del Trabajo de Fin de Máster

MÁSTER UNIVERSITARIO EN *PRIMERA INFANCIA: PERSPECTIVAS Y LÍNEAS DE
INTERVENCIÓN*

Itinerario INVESTIGADOR

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curso Académico 2016/2017

Fecha 15/02/2017

Nombre Tutor del Trabajo DR. RUBEN LLUC COMAS FORGAS

Resumen

La identidad profesional docente ha sido extensamente investigada en las últimas décadas. La mayoría de los estudios se centran en explorar las perspectivas de los docentes y maestros en el proceso de formación y desarrollo de su identidad docente en etapas intermedias del sistema educativo (primaria y secundaria). La presente investigación, en cambio, trata de explorar la identidad profesional docente en la primera etapa de la educación reglada: la etapa de Educación Infantil; se trata de una cuestión escasamente abordada, y que supone una gran innovación respecto a la temática. El objetivo del presente trabajo es el de explorar las percepciones sociales de diversos colectivos acerca de la presencia de los maestros hombres en Educación Infantil. Los resultados de la investigación ponen de manifiesto el hecho de que la presencia de los hombres en educación infantil todavía se encuentra estrechamente ligada a los estereotipos de género en las profesiones, en las familias y en la sociedad en general.

Palabras clave: *Identidad profesional docente, Educación Infantil, maestros hombres, género y feminización docente.*

Abstract

Professional teacher identity has been extensively investigated in recent years. Most studies have been focused on exploring the perspectives of teachers in the process of acquiring and developing their teaching identity at intermediate stages of the educational system (primary and secondary levels). The present research, however, tries to explore the professional teacher identity in the stage of Early Childhood Education; it is a question scarcely addressed, and that is a great innovation on the subject. The aim of this thesis is to explore the social perceptions of different groups about the presence of male teachers in Early Childhood Education. The research results highlight the fact that the presence of men in early childhood education is still closely linked to gender stereotypes in the professions, in families and in society in general.

Key words: *Teacher's identity (TIP), Early Childhood Education and Care (ECEC), male teachers, gender, feminization of teaching.*

Índice

1.	Justificación y contextualización de la investigación	5
2.	Marco conceptual	6
a.	<i>Identidad profesional docente</i>	6
b.	<i>Identidad profesional docente y género</i>	11
3.	Estado de la cuestión	12
a.	<i>Metodología del Estado de la Cuestión</i>	12
I.	<i>Fuentes de información</i>	12
II.	<i>Criterios de selección</i>	13
b.	<i>Resultados del análisis de la literatura</i>	14
I.	<i>Los maestros infantiles varones y su construcción de la identidad docente</i>	14
II.	<i>Feminización de la docencia</i>	15
III.	<i>Principales motivos de elección y abandono del sector</i>	16
IV.	<i>Roles de género y masculinidad</i>	16
V.	<i>Beneficios que aportan los hombres a la Educación Infantil</i>	17
	<i>Beneficios para la primera infancia</i>	17
	<i>Beneficios/ventajas para los trabajadores del sector</i>	18
4.	Formulación del problema de investigación	18
5.	Objetivos de la investigación	18
a.	<i>Objetivo general</i>	18
b.	<i>Objetivos específicos</i>	18
6.	Metodología	19
6.1.	<i>La elección de los participantes/muestra</i>	20
6.2.	<i>Convocatoria de los participantes</i>	21

6.3. <i>La recogida de datos</i>	22
6.4. <i>Proceso, análisis e interpretación de los datos</i>	22
7. Análisis e interpretación de los datos	23
8. Conclusiones y reflexiones finales	33
<i>a. Limitaciones</i>	33
<i>b. Conclusiones</i>	34
9. Bibliografía	37
10. Anexos	42

1. Justificación y contextualización de la investigación

Actualmente, y a pesar de los avances a nivel de igualdad de género que se han producido en los países y sociedades más avanzadas, la casi exclusividad de mujeres en las primeras etapas de la educación reglada sigue siendo una realidad.

El tema principal de la presente investigación es la identidad profesional docente de los hombres en la etapa de Educación Infantil. El estudio de este fenómeno es novedoso en nuestro país pero se justifica a través de los datos tanto europeos, españoles y autonómicos que dan cuenta de la baja presencia de los hombres en las aulas infantiles.

Una de las estadísticas elaboradas por la OCDE (2014) revela que la media de hombres que se dedican a Educación Infantil en los países miembros, no superan el 3% del total de docentes en este nivel. Sólo algunos países europeos como Francia (17%), Países Bajos (13,4%) y el Reino Unido (10%) superan el 10% del total. De hecho, de los 34 de los países miembros de la OCDE en el momento de realización de la estadística (2012) 9 mantienen una cifra inferior al 1% de trabajadores masculinos (Anexo X: tabla del porcentaje femenino que se dedica a la enseñanza en cada etapa educativa, OCDE, 2014).

En España, el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, 2016) ha elaborado una estadística que evidencia que la presencia de hombres en Educación Infantil para el período 2011/2012–2014/2015 no supera el 2,5 % del total del profesorado en la etapa. A nivel local también se han valorado datos sobre el porcentaje de hombres en los centros educativos de las Islas Baleares. Los resultados extraídos muestran que, respecto a otras comunidades autónomas, los hombres tienen una baja presencia en las escuelas, contando con un 1,4% (MECD, 2016).

Finalmente, se han explorado los datos recogidos por la Universitat de les Illes Balears (UIB) respecto a los hombres matriculados en el Grado en Educación Infantil (GEDI en adelante). Se observa que los hombres, tanto matriculados como titulados en estos estudios entre los cursos 2010/2011-2013/2014 para el Plan 2009, no supera el 5%, pero para el curso 2015/2016 alcanzan un 11,8% de hombres titulados en GEDI. Para el Plan 2013 de GEDI se observa una disminución de los hombres matriculados (un 2,4% de media) y los datos de los hombres titulados no se han incluido al no haber finalizado la promoción.

Queda demostrado a través de estos datos que se trata de un fenómeno que se da de manera global en diferentes países. Teniendo en cuenta la importancia de los maestros¹ en las primeras etapas educativas, interesa conocer cómo se desarrolla ésta en nuestra Comunidad Autónoma y cuáles son las percepciones respecto a este tema de un colectivo específico de la sociedad, ligado a la Educación Infantil.

En base a teorías de la neurociencia y partiendo de la idea de la importancia que suponen los primeros años de vida para las personas y en consecuencia, la importancia de la Educación Infantil, es sumamente importante explorar cómo generan su identidad docente los maestros implicados en esta etapa (Luginbill, 2016).

2. Marco conceptual

a. Identidad profesional docente

La identidad profesional puede considerarse y definirse desde diversas perspectivas. Ciencias como la sociología, la psicología y la antropología han conceptualizado este término (González, 2013, p.47). Bolívar (2009, citado en Serrano, 2013, p.102) sostiene que la identidad profesional es una “estructura dinámica, resultado de un proceso de socialización biográfico y relacional, más o menos estable, ligado al contexto en que se inscribe”.

Beijaard et al. (2004, p.109) defienden la importancia de la investigación sobre la identidad profesional docente ya que permite la comprensión y el reconocimiento sobre lo que es ser un docente en las escuelas actuales en las que los cambios son constantes y sobre cómo actúan éstos ante dicha situación.

Por su parte, Caballero (2009), siguiendo los pasos de Bolívar explica que el docente como sujeto cultural está formado por dos vertientes, una individual y una colectiva. La individual es a través de la cual se considera al sujeto por sus expectativas personales, historia, competencias, habilidades, pensamientos, creencias, etc., y la colectiva es por la que se percibe al maestro considerándolo como miembro de una sociedad determinada en la que se desarrolla personal y profesionalmente. Como integrantes de este colectivo, los docentes desarrollan lo que Hargreaves (2005, citado en Argemí, 2014) denomina culturas de enseñanza que incluyen los hábitos, creencias, reglas, normas asumidas por éstos a lo largo de su trayectoria y que transmiten a los nuevos integrantes del colectivo.

¹ A lo largo del TFM se usan los términos “maestros y profesores” de manera genérica y para referirme a ambos géneros.

Ahondando en la identidad profesional, interesa conocer qué es la identidad profesional docente² y cómo se construye. En las siguientes páginas se presentan definiciones y aportaciones teóricas acerca de la identidad docente, sus principales características, la identidad docente en la Educación Infantil y algunas consideraciones de maestros varones de la Educación Infantil.

Una aproximación a este concepto desde una perspectiva interaccionista como la de Nias (1989), afirma que la identidad docente es “una construcción personal de sí mismo como objeto que se experimenta en las relaciones con los demás” (citado en Fernández, 1994, p.83).

Bolívar et al. (2005, p.5, citando a Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001) mantienen la postura de que la identidad profesional docente:

Es la representación que elabora de sí mismo en cuanto enseñante y que se sitúa en el punto de intersección engendrado por la dinámica interaccional entre las representaciones que tiene de sí mismo como persona y las que tiene de los profesores y de la profesión docente.

Por su parte, Ávalos et al. (2010, p.238), la definen como “el concepto que los maestros forjan de sí mismos en relación a su profesión y su trabajo y que se sustenta en elementos referidos tanto a la concepción personal de la enseñanza, como a su percepción de eficacia”. De manera similar, García & Vaillant (2010, p.35), argumentan que la identidad docente tiene dos dimensiones: una común a todos los profesionales del sector, y otra específica, individual y a su vez relacionada con el entorno.

Beijaard et al. (2004, p.122) destacan las siguientes características sobre la identidad profesional docente:

Es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida, en el que se interpretan y reinterpretan las experiencias vividas. La formación de esta identidad no responde a la pregunta de ¿quién soy? Sino que responde a ¿quién quiero llegar a ser?.

No se trata, por tanto, siguiendo los aportes de Beijaard et al. (2004, citado en Ávalos, 2010) de un atributo único e implica al propio sujeto y al contexto que le rodea. De este modo, los docentes responden ante su contexto más cercano de una forma personal, dependiendo de la importancia que le atribuyen a las características que conforman la profesión. Está compuesta

² A lo largo del TFM se usa de manera análoga los conceptos “identidad profesional docente” e “identidad docente”.

por subidentidades, entendidas como los contextos y las relaciones que establecen los docentes. Éstas pueden estar relacionadas entre sí de forma armoniosa o conflictiva (cuando ocurren cambios en la educación o en el entorno de trabajo). Los aspectos sociales, personales y cognitivos influyen directamente en la identidad, que a su vez, ésta repercute en la percepción de la motivación, el compromiso, la satisfacción y la auto-eficacia.

Alwani (2014, p.21, citando a Wagner, 2010) afirma que la identidad docente del maestro está formada por la interacción entre su biografía, su entorno más inmediato y su entorno social. De igual forma ocurre con la identidad docente de los maestros de Educación Infantil, que se encuentra influida por la parte individual, el ambiente y las relaciones que mantiene. De la misma manera se pronuncian otros autores al sugerir que la identidad docente es una construcción individual (relacionada con la historia del maestro y sus características sociales) y a la vez una construcción colectiva, en consonancia con el contexto en el que el docente desarrolla su función educativa (García & Vaillant, 2010, p.35).

Con respecto a este tema, Arboleda (2014, p.114) explica que la construcción de la identidad docente de las educadoras en Educación Infantil está basada en:

La creencia de la importancia de promover el aprendizaje de los niños/as y de mejorar las condiciones en las que tiene lugar el acto educativo, así como por una dimensión valorativa que indica la identidad positiva o negativa que tenga de su trabajo.

Además, la propia Arboleda (2014, p.114) añade que la identidad “es el resultado de un proceso de creación de símbolos, imágenes, memorias, narrativas y mitos que cimientan la unidad de un grupo”. Los educadores/docentes, de acuerdo con las ideas de Chapatto & Errobidar (2008), en tanto que miembros de un colectivo, se perciben con características comunes, ya que los procesos de construcción de la identidad profesional se desarrollan en un espacio común. Por otra parte, Chapatto & Errobidar (2008) mencionan que en el proceso de la construcción de la identidad profesional docente, el educador crea un sentimiento de pertenencia que fortalece la adhesión y unión al grupo de referencia en un entorno concreto. En este entorno, que se torna esencial, se comparten valores, hábitos, creencias, actitudes que satisfacen la necesidad de seguridad y autoestima de éstos. En el proceso de construcción de la identidad, el docente encuentra su estilo más personal que debe completar con estrategias y costumbres compartidas por su grupo.

Brazauskaite (s.f., p.4) argumenta que, considerando que en la construcción de la identidad docente existe un factor determinante que es la influencia del entorno sobre el sujeto; es necesario reparar en que los hombres, en este proceso, se exponen a este mismo entorno y a las expectativas que generan hacia él como agente educativo no tradicional para esta etapa educativa. Los propios hombres han valorado que en ocasiones estas expectativas son tanto negativas como positivas y pueden ser beneficiosas o perjudiciales.

También añade que los hombres maestros mantienen una verdadera lucha por demostrar su masculinidad, su orientación sexual y explicar y argumentar los motivos que le han llevado a elegir esta profesión (Brazauskaite, s.f.). Es evidente, que estos aspectos nombrados influyen en la construcción de su identidad profesional. En esta misma línea se posiciona Luginbill (2016, p.48) que argumenta que esta masculinidad, entendida como los comportamientos, significados y funciones establecidos por la sociedad para el género masculino, es la base de la formación de la identidad de los hombres en las profesiones más feminizadas.

Sumsion (2000) esclarece que los hombres que trabajan con la primera infancia sufren en el proceso de construcción de su identidad ya que las ideas que se presentan acerca de lo que un hombre debe hacer o ser, resultan contradictorias. Los hombres se encuentran en la tesitura de tener que demostrar que son igual de válidos que las mujeres en la realización de las tareas, desarrollando actitudes y comportamientos de cuidado, afecto y cariño, pero sin perder las características propias del rol masculino. Se trata pues de desarrollar una identidad masculina como profesional, tal y como la sociedad y la cultura la configuran y definen, pero a la vez, asumir comportamientos tradicionalmente asociados al género femenino (como podría ser la crianza).

En esta misma línea, Vendrell et al. (2015) explican, basándose en las ideas de Owen (2003), que se duda sobre el rol profesional de los docentes masculinos puesto que se desconoce si sus conductas irán enfocadas a las funciones del género masculino, o más bien, irán en contra de los estereotipos, y se adaptarán a las funciones femeninas. A este respecto, Simpson (2005, citado en Luginbill 2016) ha observado en sus investigaciones que se establecen conflictos en los hombres entre su rol de género y su identidad profesional cuando ocupan profesiones tradicionalmente “no masculinas”. Entre los principales resultados subraya que la mayoría de hombres destacaron la vergüenza y la incomodidad como principales sensaciones a la hora de trabajar en profesiones altamente feminizadas.

De acuerdo a Vaillant (2010, p.3), el proceso de construcción de la identidad profesional se lleva a cabo de la siguiente forma: “se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga

durante todo su ejercicio profesional. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla”.

Dubar (1991, citado en Elías, 2011; Vaillant, 2010) desarrolla tres supuestos en relación a la identidad docente y su proceso de construcción. El primero de ellos hace referencia a que la identidad docente es específica en el campo en la que se desarrolla y es a la vez una propiedad común y compartida para todos los docentes. La parte común de la identidad docente constituye un proceso de socialización profesional que implica aprendizajes diversos: cultura docente, apropiación de normas, valores, reglas, etc. En segundo lugar argumenta que la identidad es una construcción individual, específica, propia de cada sujeto docente, que construye en relación a su historia personal en la que entran en juego aspectos sociales, familiares, educativos y profesionales. Se entiende que la construcción de la identidad es un “proceso biográfico continuo”, es decir, el resultado de un acuerdo entre nuestra identidad pasada o heredada y nuestra identidad dirigida a un objetivo, o impuesta por el entorno en el que se desarrolla la función docente. Y en tercer lugar, Dubar (1991, citado en Elías, 2011; Vaillant, 2010) defiende que la construcción de la identidad supone también un proceso relacional: relación con los semejantes y relación con uno mismo. Al igual que en el supuesto anterior, la construcción de la identidad es el resultado de una negociación entre la identidad individual, definida por el propio sujeto; y la identidad externa, adjudicada por las personas de su entorno con las que se relaciona (familiares, amigos, compañeros, directivos, alumnado). De acuerdo con estas ideas, la identidad docente es “una construcción dinámica, activa y continua; al mismo tiempo individual y social, y que es el resultado más o menos estable y evolutivo de un proceso de socialización biográfico y relacional anclado en contextos particulares” (Elías, 2011, p.4).

Brazauskaite (s.f., p.2) añade que el proceso de la formación de la identidad docente ocurre en diferentes etapas: la primera es la experiencia previa del sujeto como alumno a través de la cual se crea una imagen acerca de lo que es un profesor. Aspecto que también tiene en cuenta Madueño-Serrano (2014) en la defensa de su tesis haciendo referencia a Mórtoła (2006) y Soyago et al. (2008) que explican que la identidad docente se crea al amparo de aprendizajes y experiencias sobre otros docentes y maestros que han sido tomados como modelos en la etapa de estudiantes. Posteriormente, surge el proceso de auto-percepción como profesor y de percepción de los compañeros como profesional. Tal y como puede observarse, la mayoría de las características de la identidad docente se adquieren durante la educación o etapa formativa. En último lugar, se considera que el sujeto realiza una transición, cuando deja de ser estudiante para pasar a ser maestro; las teorías pasan a la práctica y se convierte en un verdadero docente a través de las interacciones con compañeros, alumnos y familias.

Otro aporte interesante a mi parecer es el de Ailwood (2008, citado en Gibson, 2013) quien explica que las identidades docentes en Educación Infantil se desarrollan tras el alegato del cuidado, que se creen que proviene de la maternidad. A partir de esta afirmación, podemos entender la opinión de Simpson (2005, citado en Luginbill 2016), para quien los docentes masculinos sienten la necesidad de reafirmar su condición de varón en el ejercicio de su profesión.

b. Identidad profesional docente y género

En el desarrollo de esta investigación interesa conocer diferentes aspectos relativos a la construcción de la identidad profesional de maestros (hombres) de Educación Infantil. A continuación se aborda este tema desde una perspectiva histórica y sociocultural: las causas de la escasez de hombres en la primera infancia y las divisiones tradicionales del trabajo en cuanto al género.

Una mayoría de las investigaciones sobre la docencia en la Educación Infantil y el género, reparan en que existen causas de diversa índole que configuran el actual estado de la profesión en cuanto a la diferenciación de género. Entre estas causas encontramos las históricas, sociales, culturales y políticas y la unión de éstas arroja una visión total del panorama que se presenta (Pascual, 2014).

Las principales causas históricas dan cuenta de que el trabajo de las mujeres en las escuelas infantiles y de primaria viene promovido por la extensión de las tareas domésticas al ámbito laboral, trasladando el cuidado de los hijos en el hogar, al cuidado de los alumnos en el centro educativo. La mujer es entendida como inferior respecto al hombre, lo que propicia una entrada al mundo laboral tardía y acotada. Los límites se establecen entre las profesiones de cuidado y atención a las personas, mientras que los hombres se encargan de las profesiones más técnicas y prestigiosas. Así, la exclusividad de la mujer en el mundo educativo supuso un avance en su introducción, pero actualmente está demasiado lejos de asegurar una equidad de género para la sociedad (Brazauskaite, s.f.; Pascual, 2014; Medina et al., 2005; Arboleda, 2014).

Un estudio realizado entre maestras de Educación Infantil acerca de las identidades de género, pone de manifiesto que las mismas opinan que:

El hecho de que las madres, y ellas como maestras, ejerzan de cuidadoras influye, de forma determinante, en la configuración de este esquema de género (...) esta situación seguirá produciéndose en el futuro, pues a pesar de que la mujer trabaja fuera del hogar, la atención y cuidado de niños y niñas pequeños sigue recayendo en ellas (Rodríguez Menéndez, 2007, p.4).

La entrada de los hombres como docentes en las escuelas de Educación Infantil y primaria no responde a políticas superficiales de igualdad de género, en las que se promueve el acceso de cualquier persona, independientemente de su género, a cualquier puesto de trabajo. Se trata más bien de cubrir unas necesidades propias de las etapas iniciales de la enseñanza y del desarrollo humano. Una de las necesidades más importantes a cubrir es la de ofrecer a la primera infancia roles de género diversos, tanto masculinos como femeninos. De hecho, muchos estudios coinciden en la importancia de esta multiplicidad de roles especialmente en estas últimas décadas, en las que el concepto de familia ha evolucionado y hay muchos niños que tienen carencias de pluralidad de roles. Algunos ejemplos de estas familias con carencias podrían ser las familias mono-parentales y las familias homosexuales, tanto femeninas como masculinas (Luginbill, 2016; Vendrell et al., 2015; Rolfe, 2005; Sumsion, 2000).

Jensen (1991) y Rolfe (2005, citado en Vendrell et al., 2015) además añaden que no sólo favorece a los infantes en familias en las que sólo hay una figura parental, o en las que predomina un sexo, sino que también favorece a los niños/as que reciben roles masculinos negativos en sus entornos más próximos. A través de la oferta de roles de género de ambos sexos en las edades más tempranas se puede lograr una verdadera promoción de la igualdad de género, reducir conductas e ideas sexistas y superar estereotipos de género, ya que los hombres pasan a desarrollar tareas tradicionalmente femeninas como el cuidado de los más pequeños (Vendrell et al., 2015; Jones, 2009; Luginbill, 2016).

Mancus (1992, citado en Capdevila et al., 2014, p.65) sobre esta cuestión afirma que “los niños y niñas que han sido atendidos por maestros de ambos géneros tienen más facilidad para incorporar la complementariedad de los roles de cuidador y autoridad relacionados históricamente con la mujer y el hombre, respectivamente”. Peteers (2008, citado en Vendrell et al., 2015, p.197) añade que los hombres que son padres jóvenes y sienten incertidumbre ante la paternidad, pueden encontrar en su relación con un profesional masculino un apoyo y un refuerzo en las conductas que suponen una ruptura de estereotipos de género.

3. Estado de la cuestión

a. Metodología del Estado de la Cuestión

I. Fuentes de información

Para realizar la revisión bibliográfica de la literatura, se han utilizado las bases de datos que se nombran a continuación: EBSCOhost (seleccionando Academic Search Premier), ScienceDirect, Scielo, TDR, ERIC, Dialnet y Scopus. Las palabras clave utilizadas para la

búsqueda documental fueron: *Teacher's identity (TIP), Early Childhood Education and Care (ECEC), male teachers, gender, feminization of teaching.*

II. Criterios de selección

Es necesario aclarar, que el tema que se pretende investigar es novedoso, por lo que no se han encontrado un número elevado de documentos. Es por ello que se decidió incorporar al presente investigaciones realizadas en contextos similares a la Educación Infantil (ejemplo: Ed. Primaria).

La selección de los documentos que formarían parte del análisis se realizó siguiendo los siguientes criterios:

- Criterios de inclusión:
 - Artículos/documentos que tengan como objeto de estudio la identidad profesional docente en los maestros varones de Educación Infantil.
 - Estudios que exploren las percepciones de los maestros hombres en Educación Infantil.
 - Estudios y artículos que exploren la feminización de la docencia y los roles de género.
 - Artículos publicados en revistas académicas que sigan procesos de evaluación de “doble ciego” y Tesis Doctorales o de Máster.

- Criterios de exclusión
 - Artículos a los que no se tenga acceso libre desde las bases de datos de la Biblioteca UIB.
 - Artículos y estudios que no correspondan con los objetivos de este trabajo.

- Límites de la búsqueda
 - Artículos escritos en inglés, castellano y catalán.
 - Estudios realizados en cualquier momento. Tal y como se ha aclarado anteriormente la escasez de estudios hace que no se haya establecido un criterio temporal para el estudio dado el reducido material para el análisis encontrado.

Una vez obtenidos todos los documentos necesarios para realizar el estado de la cuestión, se procedió a realizar el análisis documental mediante la utilización de una ficha para el análisis individual de los documentos (Anexo I: análisis documental).

b. Resultados del análisis de la literatura

Para comenzar esta sección del TFM conviene dejar claro que existe una escasa muestra de estudios que investiguen la identidad profesional de los hombres en Educación Infantil. Los estudios más numerosos en relación al profesorado masculino en la primera infancia hacen referencia a los beneficios que aportan a la educación y a las causas del abandono de este sector, entre las que se encuentran: los bajos salarios, el bajo status de la profesión, los estereotipos, la idea de que es un trabajo de mujeres y las posibles acusaciones de abusos sexuales (Anliak & Beyazkurk, 2008; Brazauskaite, s.f.; Cooney & Bittner, 2001).

Los resultados obtenidos a partir de la lectura crítica y profunda de las evidencias científicas encontradas en el proceso de búsqueda sistemática se han organizado de acuerdo a los objetivos presentados en el apartado 2 del presente trabajo.

1. Los maestros infantiles varones y su construcción de la identidad docente

La identidad profesional es un proceso que se encuentra en constante renovación. Destacados autores comparten la idea de que a pesar de estar influida por el entorno, la identidad que forman hombres y mujeres como docentes de Educación Infantil no es igual. Algunas de las principales diferencias vienen dadas por la influencia en los sujetos de la vertiente colectiva. Pese a ser la vertiente que comparten por formar parte de una misma profesión, la forma en cómo influye la organización, las normas y valores de ésta es diferente. Las diferencias entre las identidades docentes según el género pueden generarse por, entre otros motivos: las proporciones de género en el sector, las creencias sociales acerca de los roles profesionales y los prejuicios de las familias (Beijaard et al., 2004; Botía et al., 2005; Cuenca, 2015; Brazauskaite, s.f.).

Los hombres en las etapas tempranas de la enseñanza sufren contradicciones cuando comparan su identidad docente y su identidad masculina (Luginbill, 2016). Los varones para poder formar su identidad docente tienen que tener en cuenta las expectativas de la sociedad, de los jefes, de las administraciones y de los compañeros y compañeras. En su desarrollo de la identidad, el maestro tendrá que superar diferentes problemas y responder a una nueva pregunta en relación a los estereotipos de género: *¿Quién se supone que tengo que ser ahora?* (Brazauskaite, s.f.).

La identidad docente del maestro de Educación Infantil se crea de acuerdo y en relación a las características propias de la etapa en la que ejerce, teniendo especial vista con el cuidado, el estilo maternal y el género. Las investigaciones sobre las relaciones que establecen profesionales de la educación y familiares son extensas, pero poco se conoce acerca de cómo las integran en sus imágenes de la infancia. Es necesario comprender que cuanto más profundo sea

el conocimiento acerca de las percepciones de los maestros en estas etapas, más ajustadas podrán ser las políticas educativas para mejorar la calidad de la educación. Además, conocer cómo desarrollan su identidad los docentes, también mejorará la consideración hacia la profesión y también permitirá identificar como indican las reformar y cambios educativos sobre ellos (Alwani, 2009).

Según un estudio llevado a cabo por Jones (2007), ante la situación cambiante general de las sociedades, los maestros varones en infantil y primaria sienten inseguridad y dudas al enfrentarse con múltiples identidades y realmente no saber cuál elegir. Algunas de estas identidades descritas por los sujetos del estudio son: monstruo, ogro, pedófilo, objeto sexual, experto en deportes y tecnología, héroe y hombre de acción entre otros (Jónsdóttir & Coleman, 2014). En su investigación acerca de cómo afecta la visión de las partes interesadas en el proceso educativo (compañeros, familias, maestros y políticos) sobre la identidad profesional docente de los trabajadores de la etapa de Educación Infantil se observó que, ante las críticas o prejuicios que se muestran socialmente, los maestros masculinos pueden desarrollar identidades más robustas para luchar así contra esas concepciones negativas.

II. Feminización de la docencia

La revisión de la literatura pone de manifiesto que la feminización en la docencia es un hecho que está estrechamente ligado a la construcción de la identidad profesional que realizan tanto hombres como mujeres. Este tema ha sido ampliamente abordado en las últimas décadas por los investigadores de los ámbitos sociales y educativos (Luginbill, 2016). Durante la primera mitad del siglo XIX la economía mundial sufrió un crecimiento extraordinario a raíz de la industrialización y la urbanización. Hasta el momento, la educación había estado gobernada y realizada por hombres, puesto que se partía de la idea de que el sexo masculino era el único poseedor de inteligencia. Fueron los cambios producidos en el mercado laboral, junto con reformas educativas y un ligero cambio en la percepción de los roles femeninos lo que permitió su entrada en la profesión. Se considera que la mujer puede extrapolar las labores de cuidado y mantenimiento de los más pequeños de la casa al mundo exterior, y cuidar a la vez a los niños de otras familias. Los bajos salarios junto con una visión cada vez más maternal de la educación, terminaron de producir la escasez de hombres en las primeras etapas de la educación. Ya entrados en el siglo XX, la división de género se estructuró por niveles educativos, así las mujeres completaban los niveles elementales y los hombres los superiores. Al igual que en la dirección de los centros, los hombres constituían el porcentaje más alto (Luginbill, 2016; Brazauskaite, s.f.; Jordan, 2011).

Los estereotipos de género son uno de los factores más influyentes en las percepciones generales acerca del género en las profesiones. Éstos influyen en las creencias de la población general que se muestra crítica ante la labor profesional masculina en la Educación Infantil. Se entiende que por el simple hecho de ser mujer, ésta va a desarrollar actitudes de cariño, empatía, sensibilidad y cuidado, propias de la maternidad, y en consecuencia mejor desarrollo de las tareas con la primera infancia. Esta concepción, al fin y al cabo, es lo que más imposibilita una equidad de género en el sector (Cronin, 2014; Jordan, 2011; Rolfe, 2005).

III. Principales motivos de elección y abandono del sector

Cuando los jóvenes deben elegir qué carrera estudiarán en la Universidad durante los próximos años, los varones no eligen la Educación Infantil ni carreras similares como la Educación Primaria. En todo caso, su llegada al mundo educativo, viene dado por circunstancias variadas (influencias familiares, la llegada de la paternidad, etc) (Sumsion, 2009; Jordan, 2011). En muchas ocasiones, el planteamiento de acceso a estas carreras viene dado por un período de desempleo y revisión de las posibilidades laborales (Sumsion, 2009; Rolfe, 2005). Las motivaciones que mueven tanto a hombres como a mujeres para entrar en la profesión de la Educación Infantil son prácticamente las mismas. Algunos de los factores que se han señalado como importantes son: la estabilidad laboral, las oportunidades de ascenso, otro sueldo en la familia, autorrealización y las interacciones con el sexo opuesto (Rolfe, 2005). Luginbill (2016) menciona que los hombres, además, tienen otras motivaciones: el compromiso con la infancia, el placer por compartir momentos con esas edades, y la esperanza de crear cambios en sus vidas.

Las motivaciones para entrar en el sector son más o menos variadas, en cambio, las causas del abandono de la profesión han sido categorizadas en cinco aspectos: el bajo status de la profesión y el bajo salario, la idea general de que este no es “un trabajo para hombres”, las sospechas sobre la elección de la carrera, acusaciones sobre abusos sexuales o pedofilia y la crítica acerca de su orientación sexual (Brazauskaitė, s.f.; Jordan, 2011; Cronin, 2014, Anliak & Beyazkurk, 2008). Los maestros de Educación Infantil se encuentran observados en cada acción que realizan, aumentando así la presión que sienten como profesionales. Diferentes estudios recogen las sensaciones de los hombres respecto a este tema. Sienten que tienen que trabajar bajo unas normas totalmente diferentes de las de sus compañeras femeninas y ello provoca el abandono del sector (Jordan, 2011).

IV. Roles de género y masculinidad

Los hombres maestros en los primeros ciclos educativos han mostrado, a lo largo de diversos estudios, que encuentran contradicciones a la hora de comprender cuáles son sus tareas a desarrollar y cómo es la identidad que deben forjar. Las expectativas por parte de las

compañeras, las familias y los demás agentes educativos son recibidas como contradictorias, ya que se buscan comportamientos asociados al género femenino como crianza, cuidado y habilidades maternas, y a su vez, se desea que los hombres sirvan de modelo para el rol masculino en los niños y niñas. Como narran Fordice & Nielsen (s.f., citando a Allan, 1993) un hombre que muestre actitudes demasiado masculinas corre el riesgo de ser tachado de mal profesor, mientras que si las actitudes que muestra están orientadas al cariño y el cuidado, corre el riesgo de ser considerado *afeminado*.

Siguiendo en esta línea, Jones (2000, citado en Connell, 2014) en un estudio de base cualitativa describe que los maestros reciben en numerosas ocasiones discursos de disciplina por parte de los padres, y se entiende que de acuerdo a ello deben actuar. El problema de la proliferación de estos planteamientos es que se agraven todavía más los discursos de género y se fomenten en la escuela, en lugar de evitar, los patrones de género. El obstáculo aparece cuando nos referimos a la definición de lo que es el rol masculino (Rolfe, 2005; Jordan, 2011). En primer lugar, no existe un acuerdo total sobre el modelo que deben mostrar los hombres. No se sabe si debe dirigirse a desarrollar actitudes y comportamientos masculinos o, en cambio, debe adoptar un rol más parecido al femenino. Por otra parte, se considera que no sólo los varones deben luchar contra los estereotipos de género, sino que todos los agentes implicados en la educación y las políticas sociales deben fomentar esta salida de las creencias tradicionales.

V. *Beneficios que aportan los hombres a la Educación Infantil*

Los potenciales beneficios asociados a la entrada del género masculino a un sector feminizado son numerosos. En la revisión de la literatura se han organizado los beneficios según quién los reciba.

Beneficios para la primera infancia

Algunos estudios argumentan los múltiples beneficios que suponen la entrada de los varones al sector. Los principales beneficios están relacionados con los niños ya que a través de esta inclusión tienen acceso a modelos masculinos de cuidado y responsables (Rolfe, 2005).

Uno de los grandes beneficios es el de promover un equilibrio real entre géneros para poder llegar a fomentar entre los más pequeños actitudes de respeto y equidad. Son múltiples los beneficios que se dan con la entrada del hombre en el sector, pero uno de los más investigados y estudiados es el relacionado con aquellos infantes que carecen de roles de género, por ausencia o por falta de adecuación. Así, la literatura determina que en los casos de familias desestructuradas, esta integración supondría un gran beneficio. En todo caso, el beneficio

fundamental para la infancia y la sociedad en general es el de explorar los roles de género para poder ir abandonando los estereotipos derivados (Rolfe, 2005; Vendrell et al., 2015).

Beneficios/ventajas para los trabajadores del sector

Para los hombres también supone una gran cantidad de ventajas la entrada en un mundo feminizado. Lo que en un principio parece suponer una desventaja por las actitudes y prejuicios que se desprenden, a la hora de la contratación, reciben más ventajas o beneficios que sus compañeras una vez asentados en el puesto. Algunas de estas son: sueldos más elevados y dignos, puestos de mayor responsabilidad, mayores posibilidades de promocionar, mejores relaciones con los jefes, etc.; y se justifica con la necesidad de que los hombres entren en el sector (Rodríguez, 1997; Luginbill, 2016).

4. Formulación del problema de investigación

La presente investigación se encamina a explorar los discursos de diversos colectivos relacionados con los maestros hombres de Educación Infantil en cuanto a su función como agentes en la etapa educativa que engloba la primera infancia.

5. Objetivos de la investigación

a. Objetivo general

Explorar las percepciones sociales de diversos colectivos (relacionados directamente con el objeto de estudio) acerca de la presencia de los maestros hombres en la etapa de Educación Infantil.

b. Objetivos específicos

- Identificar las percepciones de las familias en relación a la presencia de hombres en los centros infantiles de primer y/o segundo ciclo.
- Analizar y describir la percepción de los docentes universitarios que ofrecen formación inicial en los estudios de Educación Infantil acerca de la participación masculina en la profesión.
- Analizar y describir la percepción del alumnado masculino del Grado de Educación Infantil como grupo minoritario.

- Analizar y describir la percepción de las compañeras de profesión (maestras en Educación Infantil) en referencia a la presencia de los hombres en los centros de Educación Infantil.
- Conocer las relaciones profesionales que establecen los maestros infantiles con el equipo pedagógico del centro en el que desarrolla su labor y con las familias.
- Estudiar la continuidad o discontinuidad de los estereotipos de género relativos a las profesiones enmarcadas en el campo de la primera infancia.

6. Metodología

La metodología empleada para lograr los objetivos planteados en esta investigación, ha sido el grupo de discusión. Sánchez Moreno (2008, p.76) define el grupo de discusión de la siguiente forma:

Situación de interacción grupal donde un número de personas dialoga en torno a los procesos y situaciones que son objeto de investigación (...) está constituido típicamente por entre 6 y 8 personas que cumplen los requisitos establecidos por el investigador a partir de los objetivos previamente formulados.

Esta metodología se ha valorado como la más apropiada para abordar el objetivo de la investigación por diversos motivos (Bonilla, Del Valle & Martínez, 2012): la flexibilidad del grupo de discusión permite introducir cuestiones relevantes para comprender la temática investigada que no se habían tenido en cuenta anteriormente, la propia naturaleza del método permite introducir los cambios o alteraciones pertinentes mientras se ejecuta; por otra parte, esta técnica se adapta a múltiples objetos de investigación (diversidad de participantes y contextos); finalmente, cabe resaltar la idoneidad de esta herramienta en cuanto a las posibilidades de reproducir contextos de interacción, tan reales como los que ocurren de forma espontánea entre los sujetos en la vida social. Respecto a otras técnicas de investigación, lo importante del grupo de discusión es la circulación de discursos, que adquieren su máximo valor como representación simbólica del grupo frente al fenómeno estudiado y por lo tanto, expresan la norma del grupo (lo ideal del grupo).

Los aspectos generales que se han tenido en cuenta a la hora de planificar la investigación han sido los siguientes: en primer lugar se han definido los objetivos de la investigación y a partir de ellos –y, a la vez, teniendo en cuenta aspectos de gestión de la investigación como: tiempo disponible para el trabajo de campo, recursos disponibles para el trabajo de campo y características propias de la muestra- se ha elegido el grupo de discusión como técnica más apropiada. En segundo lugar, se ha planificado y organizado el lugar de la realización de las sesiones (Seminario de Didáctica de la UIB), la elección de los participantes (que se detalla a

continuación), el número de sesiones previsto (que puede variar dependiendo del funcionamiento de las sesiones realizadas), la duración de las mismas (unos 50 minutos aproximadamente) y el papel a desarrollar por la moderadora (investigadora) y el observador (tutor de la investigación).

6.1. La elección de los participantes/muestra

Se ha realizado basándose en los objetivos de la investigación y las características de gestión antes señaladas, convirtiéndose de esta forma, en una muestra intencional. Los participantes se han clasificado en cinco grupos: padres y madres de niños/as con edades de entre 0 y 6 años (pertenecientes a la etapa de Educación Infantil), profesorado de universidad que imparten docencia en el Grado de Educación Infantil (GEDI en la UIB), estudiantes masculinos de GEDI, maestros de Educación Infantil en activo y maestras de Educación Infantil en activo. Los grupos han sido elegidos de acuerdo con el principal objetivo de la investigación, que es explorar las percepciones sociales de colectivos que conforman la comunidad escolar/educativa respecto a la presencia de maestros de Educación Infantil en los centros escolares.

A continuación, se justifica la elección de cada grupo de acuerdo con la temática a investigar. En primer lugar, se han escogido padres y/o madres de niños/as con edades entre 0 y 6 años por la importancia de la familia en la primera infancia como primer agente socializador para los niños/as. En este sentido, interesa conocer cuál es su punto de vista y su opinión respecto a la presencia de los hombres en las aulas como responsables directos de sus hijos en esta etapa. En segundo lugar, se han elegido docentes universitarios que imparten docencia en el Grado de Educación Infantil (GEDI), puesto que la literatura revisada otorga al período de la formación inicial que se realiza en la universidad un papel fundamental en el desarrollo de la identidad profesional de los docentes. En tercer lugar, y siguiendo la idea citada en el segundo apartado, se ha considerado la idoneidad de los estudiantes del GEDI como futuros maestros de Educación Infantil en los centros educativos y la necesidad de explorar sus opiniones y percepciones como principal colectivo involucrado. Y finalmente, los maestros y maestras de Educación Infantil. Por una parte, los maestros como principales protagonistas de la investigación y por otra parte, las maestras, como colectivo mayoritario en Educación Infantil con el que los maestros hombres comparten su profesión.

Se cursó invitación a 12 personas para formar parte del grupo de discusión, pero 5 de ellas por diversos motivos no pudieron/reusaron participar. Finalmente se contó con 7 participantes cuyas características se detallan a continuación:

Participante	Edad	Género	Profesión ³	Grupo al que pertenece	Asistencia a sesiones	Hijos/as entre 0 y 6 años
Participante 1	20 – 25 años	Hombre	Estudiante GEDI	Estudiante GEDI	3/3	No
Participante 2	35 – 40 años	Mujer	Administrativa	Padres/Madres	3/3	Hija 18 meses
Participante 3	35 – 40 años	Hombre	Pedagogo	Padres/Madres	2/3	Dos hijas de 3 y 5 años
Participante 4	35 – 40 años	Hombre	Maestro EP	Maestro EI	3/3	Hija 10 años e hijo 5 años
Participante 5	50 – 55 años	Mujer	Profesora UIB	Docente universidad	3/3	Hijos mayores de edad
Participante 6	25 – 30 años	Mujer	Maestra EI	Maestro EI	3/3	No
Participante 7	35 – 40 años	Hombre	Pedagogo	Padres/Madres	3/3	Hija 8 meses

Tabla 1: Características personales de la muestra.

6.2. Convocatoria de los participantes

La convocatoria del grupo de discusión se ha realizado por varias vías: por correo electrónico solicitando la posibilidad de la participación en las diferentes sesiones, contactos individuales a través del teléfono móvil y correo electrónico con la convocatoria oficial en la que se recoge el día, hora y lugar de las sesiones programadas y los objetivos generales de la investigación (Anexo II: Convocatoria grupo de discusión). Tal como recomienda la literatura de los grupos de discusión (Sánchez Moreno, 2008), se ha realizado un recordatorio una semana antes de la

³ EP: Educación Primaria, EI: Educación Infantil, UIB: Universitat de les Illes Balears y GEDI: Grado en Educación Infantil

primera sesión, donde se especifica el lugar exacto adjuntando un mapa de la UIB, y se recuerda la hora y el funcionamiento de las sesiones (Anexo III: Recordatorio primera sesión).

6.3. La recogida de datos

Se ha realizado a través de un grupo de discusión secuenciado en dos sesiones presenciales y una no-presencial. Tal como puede consultarse en el Anexo II: Convocatoria grupo de discusión, las sesiones presenciales se realizaron los días 17 de Octubre de 2016 y 7 Noviembre de 2016. La sesión no presencial tuvo una duración de una semana, coincidiendo con el plazo otorgado para la respuesta del mismo (del 28 de Noviembre al 4 de Diciembre de 2016). Cada una de las sesiones presenciales (S1 & S2) se ha desarrollado/conducido por parte de la investigadora de acuerdo a un guión previamente elaborado (Anexo V: guión de la sesión 1 y Anexo VI: guión de la sesión 2), así como la sesión no presencial (S3 que se desarrolló a partir de un cuestionario online remitido a los participantes). Todo lo conversado durante las sesiones ha sido grabado y transcrito (Anexo VII: transcripción sesión 1 y Anexo VIII: transcripción sesión 2). Los resultados extraídos de la S3 pueden consultarse en el Anexo XI: Resultados cuestionario online.

6.4. Proceso, análisis e interpretación de los datos

Para el análisis de los datos extraídos de las transcripciones, siguiendo a Gorden (1975), de cada una de las sesiones se ha optado por aplicar un método inductivo, a partir de las respuestas producidas por el grupo. Se ha realizado un análisis organizado por temas (dimensiones). Las dimensiones que se han establecido para el análisis de los resultados han sido siete, y dentro de cada una de ellas, se han establecido categorías.

En el Anexo IX: Dimensiones, se pueden explorar cuáles son los discursos de los participantes que se recogen para cada dimensión y categoría. Algunos de los discursos pertenecen a más de una dimensión y categoría. A continuación se presenta la relación de dimensiones y categorías utilizadas para el análisis.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
DIMENSIÓN 1 <i>Feminización docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Consecuencias de la feminización docente en los primeros niveles de la educación • Causas de la feminización docente en los primeros niveles de la educación • Puntos de vista en contra de la feminización • La visión de las mujeres ante este fenómeno • La figura del maestro infantil

	<ul style="list-style-type: none"> • Beneficios de la entrada del hombre como maestro en Educación Infantil • Estrategias para solucionar o mejorar el fenómeno
DIMENSIÓN 2 <i>Fenómeno por el cual aumenta el número de docentes masculinos a medida que aumenta el nivel educativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Causas de este fenómeno • Posibles causas que sitúan a España en la media de porcentaje de mujeres en el sector • Paso a niveles superiores
DIMENSIÓN 3 <i>Construcción identidad docente masculina</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Elección de los estudios en primera Infancia • La figura del maestro infantil • Límites para ejercer la profesión • La formación inicial en la Universidad
DIMENSIÓN 4 <i>Contradicciones entre la tarea docente en infantil y la construcción del rol masculino</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La figura masculina Vs la figura femenina • Límites para ejercer la profesión • Contradicciones en la construcción de la identidad docente
DIMENSIÓN 5 <i>Influencias sociales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Prejuicios sociales • La visión de las familias • La influencia de la vida personal del maestro
DIMENSIÓN 6 <i>Vivencias</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo como maestro infantil • La figura del maestro infantil • Relaciones en el centro de trabajo o prácticas
DIMENSIÓN 7 <i>Estereotipos de género en las profesiones y en las familias</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo en sectores no tradicionales • La mujer en un segundo plano: puestos de ayuda • Los estereotipos o roles de género en el ámbito familiar • Los estereotipos de género en la educación

Tabla 2: Dimensiones y categorías de análisis de los datos.

7. Análisis e interpretación de los datos

Los resultados obtenidos en esta investigación a partir de la realización del grupo de discusión y del cuestionario, son los siguientes:

Dimensión 1: Feminización docente.

➤ *Posibles causas de la feminización docente en la Educación Infantil*

La mayoría de los participantes coinciden con los autores Pascual (2014), Medina et al. (2005), Arboleda (2014) y Brazauskaite (s.f.) a la hora de considerar las posibles causas de la feminización docente. Éstas pueden determinarse como históricas, y es que el trabajo de las mujeres en las escuelas infantiles y primarias viene promovido históricamente por la extensión de las tareas domésticas al ámbito laboral, trasladando el cuidado de los hijos en el hogar, al cuidado de los alumnos en el centro educativo. La mujer es entendida como inferior respecto al hombre, lo que propicia una entrada al mundo laboral tardía y acotada.

Sirvan de ejemplo las siguientes afirmaciones:

P6: *“Digamos que los cuidados están relacionados con la mujer, ya desde niños, hasta los más mayores vemos que la mayoría de cuidadores son mujeres, ¿no? Entonces los trabajos que son estereotipados de estos como las enfermeras, las maestras, las cuidadoras...todo esto viene arraigado”.*

P5: *“Es una profesión fácil...si tú has cuidado a tus hijos puedes estar cuidando a niños pequeños...sobre todo a niños pequeños. Pero luego cuando le tienes que enseñar cosas más técnicas, esto ya nos cambia”.*

Los resultados de la S3 ponen de manifiesto que más de un 70% de los participantes (un 71,43 % de las respuestas al cuestionario final) consideran que factores como el machismo, el rol que se mantiene de la mujer en la sociedad y el carácter maternal o protector que puede desarrollarse en la etapa de Educación Infantil son las principales causas de la feminización docente.

➤ *Posibles beneficios que puede aportar para el colectivo de la primera infancia la entrada de los hombres en la etapa de Educación Infantil.*

En cuanto a la entrada de los hombres en la etapa de Educación Infantil todos los participantes comparten la idea de que podría aportar beneficios relacionados con la heterogeneidad y la normalidad. Hacen referencia a la creación de un equilibrio entre géneros en las escuelas como fiel reflejo de la sociedad formada prácticamente a partes iguales por hombres y por mujeres. En la misma línea que las investigaciones de Rolfe (2005) y Vendrell et al. (2015), los participantes señalan que el principal bien que podrían aportar los hombres como agentes educativos sería el de favorecer un abandono progresivo de los estereotipos de género en las profesiones.

Sobre este mismo aspecto, la literatura señala que para los infantes que viven en familias desestructuradas o que reciben roles masculinos inadecuados, la integración de hombres en la escuela infantil podría suponer un gran beneficio. Los resultados del grupo de discusión, sin embargo, no muestran esta relación. Algunos participantes defienden esta idea siguiendo la

literatura, haciendo hincapié en las nuevas estructuras familiares en las que se desarrollan actualmente los niños y niñas y que pueden desencadenar en déficits o carencias por la ausencia de algún progenitor (hablando desde el punto de vista tradicional de familia donde hay un padre y una madre).

Ilustrativa de este aspecto es la aportación de P7: *“Pero aparte hoy en día, la sociedad en la que nos encontramos, con las nuevas estructuras familiares que existen... Encontramos muchas veces familias monoparentales, separadas, desestructuradas (...) Pero creo que también un niño que por ejemplo, ha tenido en la familia cierto déficit o deficiencia, dentro del aula también es importante que exista la figura masculina, en muchos casos también, porque normalmente la crianza depende, como hemos dicho antes también, depende bastante más de la mujer. Yo creo que dentro del aula también es interesante la figura masculina por esto, porque en ocasiones puedes encontrar ciertos déficits, déficits hablando, no me malentendáis, dentro de la familia que quizás dentro del aula también, la vinculación con la figura masculina también podría ser interesante en ese aspecto”*.

Por otra parte, mientras una mitad del grupo considera que los hombres podrían aportar nuevas o diferentes perspectivas, formas, metodologías, ideas, pensamientos y un papel de conciliador/moderador dentro del grupo de docentes (femeninas), la otra mitad considera que la función docente que desempeñan los maestros infantiles no tiene que estar relacionada con el género de las personas, o por lo menos, no tendría que depender de eso. Es decir, que no hay que considerar la presencia de los hombres en las escuelas infantiles como un aspecto necesario, puesto que el desarrollo de la función docente no tiene que abordarse desde perspectivas de género. La diferencia de discursos normalmente depende de las características de los sujetos hombres vs mujeres o padres/madres vs no padres/madres, etc.

Sirvan de ejemplo las siguientes aportaciones de los participantes:

P1: *“...entre las mujeres se peleaban y cuando yo llegaba, era en parte, vamos a separar, vamos a relajarnos, y creo que también es este papel de conciliador que podemos tener en las escuelas”*.

P5: *“Pero discrepo un poquito de lo que decías antes de que es necesario que haya la figura del hombre dentro de las escuelas. Yo creo que lo importante, una cosa es lo que socialmente esté aceptado y otra lo que pensemos, o sea, yo creo que esto no debería de ser así porque un maestro es la función del docente, es la función que hace y qué más da que sea un hombre que sea una mujer. Lo que es el acompañamiento al crecimiento de los niños puede hacerlo*

perfectamente igual un hombre que una mujer, estamos todos capacitados para hacer este trabajo. Si nos capacitamos evidentemente, si estudiamos, ¿no? Pero claro, la presión social es muy importante y existe mucho”.

P4: *“Sobre lo que decías que al final lo importante es la figura del docente, el trabajo que hace el docente, más que si es hombre o si es mujer, es cierto, pero lo que si te das cuenta, comparando con las compañeras y con el tiempo que estoy, sobre todo el tiempo del patio, que el trato que te dan los niños no es el mismo (...) Yo soy el primero que me pongo a saltar y a jugar. En cambio las profesoras, las maestras, les cuesta más eso, es lo que decíamos, la figura de la paz, de la tranquilidad, en cambio... yo, lo hago sin querer, pero soy el primero que cuando llego me pongo a jugar con ellos. Eso depende mucho de cada maestro... y no tiene nada que ver con la manera que luego vaya a enseñar o dejar de enseñar, pero el trato, o como te demuestran ellos el trato, por el hecho de ser hombre o mujer, es diferente”.*

Algunos participantes también describen experiencias relacionadas con los beneficios que conllevan para los propios hombres su entrada en las escuelas infantiles que coinciden con los datos obtenidos por los investigadores Rodríguez (1997) y Luginbill (2016). En ambos casos se describen ventajas y/o beneficios en la contratación y la facilidad de asumir cargos de responsabilidad.

P5: *“Yo en mi relación con los colegios, con algunas escuelas, delante de un CV exactamente igual de un hombre y una mujer, las escuelas de EI, muchas veces se decantan primero por el hombre...si pueden si, si. Y lo tienen claro. En un mismo CV que sea igual, o sea, otra cosa es que dijeras: no, ella tiene mucho mejor CV...pero tal, en igualdad de condiciones...se decantan por el hombre. Se decantarían si existiera, o alguna vez, yo conozco centros que lo han tenido muy claro...”*

P1: *“Yo el año pasado, me llamaron de un centro privado y dije: no, es que aún no tengo la carrera...Y me dice: bueno, pues cuando la tengas, ens dus el CV corrent...perquè volem un home”.*

P5: *“Los maestros de Educación Infantil, precisamente al formar parte de una minoría, suelen estar muy bien valorados por las familias y los centros. Suelen estar muy "cotizados" y son buscados al terminar la carrera, especialmente por centros concertados”.* (Extraído de S3)

Dimensión 2: Fenómeno por el cual aumenta el número de docentes masculinos a medida que aumenta el nivel educativo.

➤ *Causas de este fenómeno*

A partir de las transcripciones realizadas, se ha observado que los participantes se muestran de acuerdo respecto al hecho de que los docentes masculinos acceden a niveles superiores de enseñanza (secundaria y universidad sobretodo) por motivos varios: económicos y de prestigio social, porque la Educación Infantil se ha asociado a las mujeres tradicionalmente, al igual que se entiende como un trabajo de cuidar o guardar y por la representación social del hombre como figura de autoridad. También se ha destacado la falta de valoración que se le otorga a la etapa de Educación Infantil como aspecto influyente en este fenómeno.

Sirvan de ejemplo las siguientes aportaciones:

P5: *“Yo creo que muchos hombres se decantan para ser maestros o profesores de niños más mayores, porque lo otro lo ven más fácil y porque eso les supone cierto reto de: bueno pues...se acordarán más de mí, bueno pues llegará un momento, yo puedo...se me verá más como profesor. En cambio, lo otro lo relacionan más como guardar, sobre todo 0-3, ya lo sabemos, guardan niños: no fan res, guarden, lleven mocs i canvien bolquers...”*

P3: *“Yo creo que es básico, es decir, la mujer es cuidadora, tiene este rol, y estamos en una sociedad machista y se le aplica este rol. Y se le aplica desde pequeña, que esto es lo heavy. ¿Entendéis? yo lo que veo es, tanto con lo que estáis diciendo como con lo que veo cada día, como padre de dos niñas pequeñas y tal...y el entorno educativo de las niñas. Es un rol femenino, eres niña (...) Niñas de 15 años, sobrinas mías, que están diciendo ya que quieren ser maestras de infantil. No se han planteado nada más ¿por qué? Porque creo que hay una parte de imposición cultural y aquí sí que diría que claramente hay un machismo que marca esta línea que dice: la niña cuidadora, el hombre aventurero y machote que tiene que luchar por sitios de coordinación por ejemplo. El equipo directivo de mi centro, del centro donde están mis hijas, son tres hombres y no hay ninguna mujer, y el resto son maestras. Claro, esto quieras o no yo creo que culturalmente, la escuela es el reflejo de la sociedad en la que está y ahí está la clave. Se traslada, instintivamente, sin pensarlo, sin caer en...trasladas este modelo, este rol”*

➤ *Causas del tránsito de maestros hombres a niveles superiores del sistema educativo*

Los autores Brazauskaite (s.f.), Jordan (2011), Cronin (2014) y Anliak & Beyazkurk (2008) han resumido en cinco los motivos más frecuentes de abandono del sector o abandono del nivel de Educación Infantil, y son los siguientes: el bajo status de la profesión y el bajo salario, la idea general de que este no es “un trabajo para hombres”, las sospechas sobre la elección de la carrera, acusaciones sobre abusos sexuales o pedofilia y la crítica acerca de su orientación sexual. Los participantes del grupo de discusión no se muestran del todo de acuerdo con estas afirmaciones. Por una parte, justifican el cambio a niveles superiores por motivos físicos y de salud, ya que la Educación Infantil requiere de una buena condición física, y por otra parte,

porque se está difuminando poco a poco la frontera entre las tareas que se determinan como de mujeres y de hombres.

Dimensión 3: Identidad Profesional docente masculina

➤ *La identidad docente y el ejercicio de la profesión*

En este apartado existen diversos subtemas a tratar. En primer lugar, se ha valorado el hecho de que pudieran existir límites relacionados con los prejuicios sociales, los estereotipos de género o por el hecho de suponer minorías en los centros educativos a la hora de ejercer la profesión de maestro de infantil. Las respuestas recogidas en el cuestionario dan cuenta de que la mayoría de los participantes se muestran de acuerdo con la afirmación anterior.

A modo de ejemplo sirvan estas frases transcritas de las sesiones de los grupos de discusión:

P4: *“Ahora, ahora que soy...que estoy con primaria...tienes que ir con más cuidado, pero aun así, los niños que he tenido, o que tengo, en el patio estoy de guardia y se me agarran de por todas partes...Y no lo niegas...ahora, es verdad que a veces digo, guarda un poco de distancia que si no van a decir algo... pero realmente, no tendría el porqué, porque al fin y al cabo lo que están buscando es exactamente lo mismo: ese contacto (...) Que si lo hace un hombre tienes que ir con cuidado, y si lo hace una mujer no pasa nada. Tengo una compañera que da un beso y tal, y yo los besos los evito, así de claro. A mí, besos no me dan. Ni en Infantil ni...abrazos los que quieras, pero besos ninguno. ¿Por qué? Por lo que decías supongo, por lo que puedan decir, pues mira te curas en salud, porque sí, mucha educación emocional, que es muy importante, pero al fin y al cabo, tienes que guardar mucha distancia porque si no, se puede malinterpretar y ese temor sí que está”.*

Por otra parte, en el análisis de la literatura se hace referencia al período de la formación inicial que se desarrolla en la universidad. En esta línea, Brazauskaite (s.f.) determina que la primera etapa del proceso de la formación de la identidad docente es la experiencia previa del sujeto como alumno a través de la cual se crea una imagen acerca de lo que es un profesor. Aspecto que también tiene en cuenta Madueño-Serrano (2014) en la defensa de su tesis haciendo referencia a Mórtola (2006) y Soyago et al. (2008) que explican que la identidad docente se crea sobre aprendizajes y experiencias sobre otros docentes y maestros que han sido tomados como modelos en la etapa de estudiantes.

➤ *La elección de los estudios relacionados con la primera infancia*

Algunas de las investigaciones revisadas para la realización de este trabajo tienen como objetivo explorar porqué los hombres desean acceder a los estudios relacionados con la primera infancia.

Entre las descripciones de los participantes no se han encontrado testimonios significativos, de igual forma que en la literatura analizada, donde se narra que, normalmente, los motivos que llevan a elegir estos estudios o profesiones a los hombres son los mismos que llevan a las mujeres.

No obstante, en lo relativo a este tema, los participantes consideran que los prejuicios sociales pueden influir sobre los hombres a la hora de acceder a estas profesiones. Una amplia mayoría (85%) de las respuestas recogidas en la S3 estiman que hay unos prejuicios sociales que marcan las profesiones para las mujeres y para los hombres – “*sectores profesionales con más bajo poder adquisitivo y profesiones que puedan ganar más dinero o que puedan ejercer más la autoridad*” respectivamente. A pesar de ello, se considera que es un aspecto en decrecimiento y que con el paso de los años “*desaparecerán los prejuicios relacionados con las profesiones y los roles asociados a ellas*”.

➤ *La influencia de la vida personal del maestro*

Pese a lo que pudiera parecer, la vida personal del maestro infantil masculino puede suponer un aspecto relevante a la hora de formar su identidad docente. Una investigación realizada por Sumsion (2000) da a conocer la historia de unos maestros infantiles que relatan cómo han sido acusados por familias por temas relacionados con abusos de índole sexual. Narran que esas sospechas pueden tornarse denuncias de una forma muy rápida, y eso les da miedo. Como explica uno de los maestros, casarse y tener hijos es la mejor solución para dejar de lado este tipo de problemas.

De acuerdo con esta afirmación, encontramos la descripción de un participante en los Grupos de discusión que explica que él no se siente observado. P4: “*(...) porque se sienten observados, simplemente. Te vas a sentir...¿por qué a mí no me pasa? Tengo hijos, todo el mundo sabe que tengo hijos. Y lo que hago a los alumnos, se lo hago a mis hijos, y a la inversa. Y como me conoce, y tampoco es tan grande Manacor, y me conocen...actúo exactamente igual*”. Narra que no siente que las familias tengan temores hacia su función como maestro porque tiene hijos y trata a los alumnos de la misma forma.

Dimensión 4: Contradicciones entre la tarea docente en infantil y la construcción del rol masculino

El análisis de la literatura muestra que los hombres en las etapas tempranas de la enseñanza sufren contradicciones cuando comparan su identidad docente y su identidad masculina (Luginbill, 2016). Los varones para poder formar su identidad docente tienen que tener en

cuenta las expectativas de la sociedad, de los jefes, de las administraciones y de los compañeros y compañeras. Allan (1993, citado en Fordice & Nielsen, s.f., p.10) afirma que “un hombre que muestre actitudes demasiado masculinas corre el riesgo de ser tachado de mal profesor, mientras que si las actitudes que muestra están orientadas al cariño y el cuidado, corre el riesgo de ser considerado afeminado”.

Los participantes del grupo mostraron que sus percepciones y experiencias no guardan relación con estos aspectos enumerados. Por una parte, los asistentes explican que el concepto de femenino y masculino es una etiqueta que desde la sociedad se ha impuesto a diferentes actitudes, las de cuidado para la mujer, y las de aventura y atrevimiento para el hombre. Y además, algunos hombres participantes explican que con el paso de los días, cada maestro acaba siendo como es, “*sin máscaras*”.

A modo de ejemplo sirvan estas frases transcritas de las sesiones de los grupos de discusión:

P1: *“Es que yo creo que al paso de un tiempo terminarás siendo como eres. Te quitarás la máscara de si eres muy masculino o si eres afeminado como dices...”*.

P4: *“Yo también estoy de acuerdo, al principio cuando empiezas en un centro sí que a lo mejor te comparas y miras a lo mejor un poco como lo hacen...pero al final, cuando estás en un aula con ventipico de niños de 3 o 4, o el grupo que tengas...al final eres tú mismo (...)Pero al principio sí que, como que entras en conflicto entre qué debo hacer, pero te dura poco (risas) a los dos días dices: aquí o seguimos una línea que te planteas tú...luego eres tú mismo, de cara a los padres es lo mismo (...) Es así, por lo tanto, al final eres como eres...y serás más afeminado o serás menos afeminado...pero es tu carácter. No es porque finjas o dejes de fingir. Eso luego ya va cada uno al carácter de cada uno. Hay gente que es más propensa a dar cariño y más propensos a mantener distancias, eso depende de cada uno”*.

Dimensión 5. Influencias sociales

- *La visión de las familias y los prejuicios sociales y su influencia sobre la identidad docente masculina*

Los resultados extraídos por Jones ponen de manifiesto que los hombres maestros en Educación Infantil pueden desarrollar identidades docentes más robustas para luchar contra las críticas o prejuicios que familiares de los alumnos, compañeros y políticos arrojan sobre ellos (Jones, 2007).

Sobre esta cuestión, algunos de los participantes del grupo de discusión narran su visión como padres o madres y a través de sus exposiciones se confirma la existencia de estos prejuicios que se comentan en la literatura. A modo de ejemplo sirvan estas frases:

P2: *“También es verdad que a lo mejor yo voy a una escoleta y me encuentro a un profesor, y sí que estaría un poco más encima al principio hasta que lo conociera, de ver por donde se mueve, por ver un poco por donde va, ¿no? Por todo el miedo este que te meten de los pederastas, de que abusan de los niños y demás...como madre. O sea, me sabe mal, pero...sí que estaría un poco más pendiente que a lo mejor una profesora, y a lo mejor la profesora sería peor con mi hija, pero sí que le confiaría de primera vista, más a la profesora que al profesor”.*

En una investigación realizada por Correa et al. (2015, p.67) se relatan las vivencias de un maestro de Educación Infantil que explica que “la identidad del maestros masculinos de Educación Infantil está muy estigmatizada”. Amplia este aspecto explicando que el aprendizaje de ser maestro es un proceso complejo en el que influyen aspectos que no se desean o frente a los que te proteges. Finalmente, añade que: “a lo mejor un buen profesional acaba siendo un profesional, simplemente, por si acaso, para que no me pase nada”.

En cambio, los resultados de las sesiones, en especial la S3, revelan ideas opuestas. Prácticamente la mitad de los participantes (un 45% de las respuestas al cuestionario final) piensan que la visión de las familias de los alumnos influye sobre la identidad que pueden llegar a formar los maestros de Educación Infantil, mientras que el otro 45% se muestra en desacuerdo con la afirmación.

Dimensión 6. Vivencias

Los discursos de los participantes sobre esta dimensión se han considerado poco relevantes para la investigación, puesto que las experiencias narradas por los maestros infantiles podrían considerarse iguales a las que cualquier maestra infantil. Explican no haberse sentido observados ni discriminados por razones de género en las experiencias laborales que han vivido. Asimismo, declaran que han tenido unas muy buenas relaciones con las compañeras y personal directivo de las escuelas infantiles y colegios donde han hecho las prácticas o han trabajado o trabajan.

Dimensión 7: Estereotipos de género en las profesiones y en las familias

- *Los estereotipos o roles de género en el ámbito familiar*

La literatura, recoge de la mano de Cronin (2014), Jordan (2011) y Rolfe (2005) que los estereotipos de género que persisten actualmente en la sociedad son el aspecto que más imposibilita la equidad de género en el sector de la Educación Infantil. Siguiendo el mismo argumento que ya se ha citado anteriormente, los participantes coinciden con estas ideas. Existe consenso entre los participantes respecto a la idea de que los estereotipos se reproducen de una forma bastante evidente en las escuelas, los niños y niñas son los principales reproductores de estereotipos de género (en cuanto a los colores de la ropa, a los juegos del patio, etc...).

Por otra parte, algunos participantes hacen hincapié en la creencia de que la escuela, además de reproducir continuamente estereotipos con los puestos que ocupan en el centro los hombres y las mujeres – de dirección y de cuidado respectivamente –, favorece o fomenta una sociedad que los asume de forma casi automática. La sociedad hace uso de un discurso basado en los estereotipos de género y en las tradiciones culturales que imponen a los niños desde su nacimiento. Los resultados demuestran que, en opinión de los participantes, nuestra sociedad es machista y que además, las mujeres son las principales precursoras de este modelo.

A modo de ejemplo sirvan estas frases transcritas de las sesiones de los grupos de discusión:

P6: *“Que también ese modelo de la madre se encarga de la educación está clarísimo también en la familia”.*

P5: *“Pero cada vez más los padres se involucran. Claro, esto también viene pues de todas las herencias que hemos recibido de nuestras propias familias (...) Los niños, normalmente (...) que son los que más tienes jugando contigo son muchas veces muchos más niños porque necesitan, necesitan entre comillas, porque se mueven más, porque las niñas tienen otro tipo de juego... Que también son juegos que están perpetuados por los roles de género, en casa, en la sociedad y en los colegios. En los colegios también lo vemos...aquí tenemos tarea todos”.*

➤ *Los estereotipos de género en la educación*

En la escuela, como entorno que refleja la sociedad en la que se desenvuelve, también se conservan y mantienen los estereotipos de género que el entorno social practica. En este caso, los participantes argumentan que en los centros educativos se puede observar cómo los estereotipos marcan los cargos y roles a desempeñar por hombres y mujeres.

P5: *“(...) si ellos (los niños) ven que siempre son mujeres, pues jo també seré mestra...porque soy una mujer...me identificaré más con ello”.*

P3: *“Pero el tema es que el poso que les quedará es que la presencia, la visión, los inputs que le llegan son: femenino, femenino, femenino. Tienen maestras, han tenido maestras y por lo que sé, en mi centro, el centro donde están mis hijas, serán maestras”.*

P4: *“(…) y todavía me lo recuerdan el primer día de clase lo que tuvieron que hablar todo el curso del maestro que era hombre y no era mujer. Y esperaban una mujer porque siempre habían esperado una mujer, porque lo lógico era que la maestra de infantil fuera una mujer”.*

P3: *“Y esto es muy importante también, ¿eh? ¿Dónde está el hombre dentro de un centro educativo? No está limpiando pasillos...”.*

➤ *La mujer en segundo plano: puestos de ayuda*

De acuerdo con los argumentos presentados en la dimensión primera: feminización docente, se asientan las bases que sitúan a las mujeres en segundo plano, normalmente ocupando puestos de ayuda. Desde el grupo de discusión, se ha reflexionado acerca de cuáles son los diversos motivos, a parte de los históricos, que promueven que actualmente se mantenga este modelo en las escuelas y en la sociedad. El hecho de que los hombres accedan más a cargos de coordinación y dirección también viene determinado por el papel de madre que desempeñan las mujeres con familia y la conciliación.

P5: *“La mujer acaba su trabajo y vuelve a su casa y continúa trabajando, de todos lo sabemos. Hay más tiempo dedicado a las labores del hogar de las mujeres que de los hombres, ¿no? Que son...com a quatre hores més o així? Entonces claro, los equipos directivos a veces...tienes que continuar quedándote en el trabajo. Entonces la maestra puede decir: se han ido los niños, me voy. Me voy a cuidar a mis hijos”.*

8. Conclusiones y reflexiones finales

a. Limitaciones

Las principales limitaciones para desarrollar esta investigación se encuentran relacionadas con los participantes. En primer lugar, la escasez de hombres dedicados a la profesión de maestros infantiles ha dificultado la adquisición de discursos significativos. En este caso, se ha intentado reclutar a seis hombres (entre estudiantes de GEDI y maestros en activo) y sólo han participado dos.

En segundo lugar, la metodología empleada, al igual que cualquier método utilizado en la investigación, ya sea cualitativa o cuantitativa, presenta ciertas limitaciones. Se tratan de limitaciones o desventajas en comparación con otras técnicas de recogida de datos. Las

desventajas que más se destacan, y que concuerdan con las propias del estudio que aquí se presenta, son: el/la investigador/a tiene menos control sobre la validez y confiabilidad de las conclusiones; es más difícil manejar el tiempo para los tópicos/temas relevantes a tratar y el logro de conclusiones; puede suponer una dificultad en el análisis de los datos el valorar cuáles son los discursos individuales y cuáles los colectivos; y finalmente, el papel del investigador en el desarrollo de la técnica tiene mucho peso ya que tiene que demostrar capacidades de liderazgo y comunicación para poder alcanzar los objetivos planteados en la investigación (Aigner, 2009).

En tercer lugar, como ya se ha comentado al inicio de la investigación, la identidad profesional docente masculina en la etapa de Educación Infantil es un tema que aún se encuentra poco investigado. La escasez de material disponible para elaborar un estado de la cuestión extenso así como la dificultad de acceso a la literatura, ha dificultado un análisis en profundidad acerca de esta temática.

b. Conclusiones

Con la realización de esta investigación cualitativa se ha tratado de descubrir, explorar y comprender por una parte, cómo se produce la formación de la identidad profesional docente en los hombres maestros de Educación Infantil y cuál es la visión y percepción social que existe sobre este fenómeno que engloba la escasez de hombres en la educación temprana y en consecuencia, la feminización de las primeras etapas educativas. Se detallan a continuación las conclusiones más relevantes a las que se ha llegado.

- 1) Se considera que las principales causas de la feminización docente son históricas y culturales. Esta herencia cultural sitúa a la mujer en puestos secundarios, de ayuda y al hombre en puestos superiores, de autoridad. La mujer en este sentido, es entendida como *inferior* y los trabajos que mejor se adaptan a sus cualidades maternas son los relacionados con el cuidado de la infancia. Se entiende que la sociedad es machista y promueve los estereotipos de género en las familias y las escuelas. El puesto ideal para la mujer es el de cuidadora/protectora de los más pequeños, mientras que los hombres, acceden a puestos de dirección en las escuelas o etapas superiores, y de mayor prestigio, dentro del sistema educativo (secundaria y universidad).
- 2) Los posibles beneficios que se asocian a la entrada o aumento de los hombres en la etapa de Educación Infantil están relacionados con la creación de un clima heterogéneo, donde se perciba un equilibrio entre géneros como reflejo de la propia sociedad, formada prácticamente a partes iguales por ambos sexos. La entrada de los varones podría suponer un abandono de los estereotipos que se han nombrado anteriormente. Aún así, los hombres participantes defienden que un docente masculino podría aportar múltiples beneficios al

colectivo de la primera infancia que sufriera carencias o alteraciones de figuras de apego masculinas. En cambio, las mujeres consideran que la función docente no debe guardar relación con el género.

Los hombres han descrito algunos beneficios por pertenecer a un grupo minoritario o exclusivo en los centros infantiles. Describen beneficios respecto a la inmediata incorporación al mundo laboral, así como otros relacionados con las familias o la facilidad para elegir entre diferentes empresas del sector.

- 3) Por otra parte, los hombres no se han sentido ni discriminados ni observados, tanto por parte de las compañeras como de las familias de los alumnos. Las relaciones que han mantenido con directivos, compañeras y familias siempre han sido agradables y positivas.
- 4) Uno de los discursos más unánimes que puede extraerse de la investigación es el relacionado con la reproducción en las escuelas de los estereotipos de género. Por norma general, los docentes en Educación Infantil son mujeres y eso dificulta que el alumnado masculino se fije en la profesión para desarrollarla en la edad adulta. Además no sólo se mantiene a las mujeres por herencia cultural en las aulas, sino que en los puestos de coordinación suelen encontrarse hombres, reproduciendo así estereotipos clásicos. Aparte, se entiende que la mujer no accede a puestos de dirección por dos razones: la primera se encuentra relacionada con los estereotipos ya citados, y la segunda viene dada por la diferencia de implicación en el cuidado de los hijos. Se sugiere que la mujer no accede a cargos superiores porque al finalizar la jornada laboral, debe cuidar de sus propios hijos.
- 5) Otro aspecto fundamental que se ha observado es el hecho de que los hombres se decantan más por niveles superiores por razones económicas y de prestigio social. Asimismo, que se considere un trabajo de mujeres y la falta de valoración social de la etapa de Educación Infantil, podría determinar el acceso de los hombres a los niveles educativos superiores (educación secundaria, bachillerato, universidad). Por el contrario, se determina que el paso de la docencia en Educación Infantil a niveles superiores, no viene determinado por prejuicios sociales o discriminaciones por parte de las familias, sino que está impulsado por razones físicas, tanto para las mujeres como para los hombres (cansancio físico ligado al cuidado de menores de corta edad).
- 6) En la misma línea de las afirmaciones anteriores, los participantes han mostrado consenso acerca de que los mismos prejuicios sociales determinan las profesiones para los hombres y para las mujeres, aunque actualmente, es una frontera que se está difuminando con el paso de los años y la evolución de la sociedad.

- 7) Por otro lado, uno de los maestros infantiles reflexiona sobre el hecho de que él no se siente observado o juzgado por los padres y las madres de sus alumnos porque él tiene dos hijos (un hijo y una hija) y se comporta de la misma manera con unos que con otros. De esta forma, adquiere valor la idea de que los hombres con familia o cargas familiares dan más confianza a las familias.
- 8) Otra conclusión a la que se ha llegado, pone de manifiesto el hecho de que tanto los hombres participantes como las mujeres entienden que los maestros infantiles hombres no reproducen un rol diferente del suyo propio en las escuelas para semejarse a las mujeres. Actúan tal como son, de acuerdo con sus propios principios y creencias.
- 9) Finalmente, se ha observado a través de los discursos de los participantes, que pese a ser conscientes y conocedores de los posibles beneficios que podrían aportar los hombres a la etapa de Educación Infantil, existen ciertos prejuicios sociales promovidos a su vez por los medios de comunicación, que inconscientemente hacen que las familias tengan unos ciertos temores hacia los hombres en el primer ciclo de Educación Infantil.

9. Bibliografía

Aignerren, M. (2009). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología en sus escenarios*, 6.

Anliak, S., & Beyazkurk, D. S. (2008). Career perspectives of male students in early childhood education. *Educational studies*, 34(4), 309-317. Recuperado de <http://0-www.tandfonline.com.llull.uib.es/doi/full/10.1080/03055690802034518>

Arboleda, M. V. (2014). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Pedagogía y saberes*, 41, 111-120. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3317/2878>

Alwani, P. (2014). *How does the professional identity of teachers from India change when they work as Early Childhood Educators in Ontario?* Tesis de Máster, University of Ryerson, Toronto, Ontario, Canadá. Recuperado de <http://digital.library.ryerson.ca/islandora/object/RULA%3A3371>

Argemí, R. (2014). La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re)configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet (Barcelona). En Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X., & Fraga, L., *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio Internacional*. (pp. 295-303). Barcelona: Esbrina–Recerca. Universitat de Barcelona.

Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 235-263. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art13.pdf>

Bonilla, E., del Valle, C., & Martínez, G. (2012). El Grupo de Discusión como generador de Discurso Social: Aproximaciones teórico-metodológicas. *Revista austral de ciencias sociales*, 22, 101-114.

Botía, A. B., Cruz, M. F., & Ruiz, E. M. (2005, January). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. In *Forum Qualitative Social Research*, 6(1)

Brazauskaite, D. (s.f.). *Professional identity of a male teacher in early childhood education*. Recuperado de <https://goo.gl/7uLNYF>

Caballero Rodríguez, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2200/1/17922471.pdf>

Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista española de salud pública*, 76(5), 409-422.

Capdevila, R., Vendrell, R., Ciller, L., & la Vieja, G. B. (2014). La evaluación de la equidad de género en Educación Infantil: estudio paralelo en el Departamento de La Paz (Bolivia) y en la Comunidad Autónoma de Cataluña (España). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1). Recuperado de <https://goo.gl/QQ3F2t>

Correa Gorospe, J. M., Aberasturi Apraiz, E., & Gutiérrez Cuenca, L. (2015). *Maestras de Educación Infantil: identidad y cambio educativo*. Recuperado de <https://addi.ehu.es/bitstream/10810/15063/1/USWEB151367.pdf>

Cronin, M. (2014). Men in Early Childhood: A Moral Panic? A research report from a UK University. *Social Change Review*, 12(1), 3-24. Recuperado de <https://goo.gl/xAxXsr>

Cuenca, R. (2015). *La misión sagrada: Un estudio sobre la identidad profesional de los docentes*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. Recuperado de <https://goo.gl/FhEuyR>

Elías, M. E. (2011). Aportes para la construcción de una identidad docente. In *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas 8, 9 y 10 de agosto de 2011 La Plata. Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://goo.gl/rnbL2S>

Fernández Cruz, M. (1994). *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: Ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de <https://goo.gl/uxY0aN>

Fordice, D.J. & Nielsen, L.E. (no date). *Constructing gender: Contradictions in the Life of a Male Elementary Teacher*. [online]. Recuperado de <https://goo.gl/V07UzL>

García, C. M. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 3(1). Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/riiep/article/download/1301/1499>

García, C.M. & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo Profesional Docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* (Vol. 115). Narcea Ediciones. Recuperado de <https://goo.gl/kYozaa>

Gibson, M. L. (2013). *Producing and maintaining professional identities in early childhood*. Tesis Doctoral, University of Queensland, Australia. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/62396/>

González, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica*. Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2817/1/TESIS309-130521.pdf>

Gorden, R. (1975). *Interviewing. Strategy, Techniques and Tactics*, Homewood. Illinois: Dorsey Press.

Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. (2016). *Profesorado según nivel educativo*. Recuperado 2016 de <http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/consulta.do?area=3>

Jordan, J. C. (2011). *Why do men choose to teach early childhood education? A study in interpretive interactionism*. Tesis Doctoral, University of Alabama, Birmingham, Estados Unidos. Recuperado de <https://goo.gl/2Wvi2q>

Jónsdóttir, A. & Coleman, M. (2014): Professional role and identity of Icelandic preschool teachers: effects of stakeholders' views, *Early Years: An International Research Journal*, 34(3), 210-225. Recuperado de <https://goo.gl/tMBsok>

Jones, D. (2007). Millennium man: Constructing identities of male teachers in early years contexts. *Educational Review*, 59(2), 179-194. Recuperado de <https://goo.gl/rFIDLH>

Luginbill, M. C. (2016). *Negotiating Identity and Constructing Masculinities: A Narrative Case Study of Men in Early Childhood Education*. Tesis Doctoral, Cleveland State University, EE.UU. Recuperado de <https://goo.gl/XsTtTi>

Madueño-Serrano, M. L. (2014). *La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario*. Tesis Doctoral, Universidad Iberoamericana Puebla, Méjico. Recuperado de <https://goo.gl/gKVJp4>

MECD. (2016). *La educación en España en cifras curso 2013/2014* <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2013-14/b3-pdf.pdf>

Medina, J.L., García, J., Arrillaga, A., & Cela, J. (2005) ¿Por qué hay pocos maestros en educación infantil? *Aula de Infantil*, 23. Recuperado de <https://goo.gl/gwNzGb>

OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>

Parra, M. P. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Enfoques educacionales*, 29-49. Recuperado de http://www.academia.edu/download/34343571/Prieto_Parra.pdf

Pascual, G. (2014). *La Educación Infantil, ¿un trabajo de mujeres?*. Trabajo de Fin de Grado, Universidad de la Rioja, La Rioja, España. Recuperado de http://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000701.pdf

Rodríguez, E. (1997). What Does Gender Have To Do with It?(Male Teachers in Early Childhood Education). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415979.pdf>

Rodríguez Menéndez, M. D. C. (2007). Opinión de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(10). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224595989.pdf

Rolfe, H. (2005). *Men in childcare*, National Institute of Economic and Social Research. Recuperado de <https://goo.gl/LUmBsb>

Sánchez Moreno, E. (2008). Curso de introducción a la investigación clínica. Capítulo 10: La investigación cualitativa en la investigación en salud. Fundamentos y rigor científico. *Medicina de Familia-SEMERGEN*, 34(2), 75-79.

Serrano Rodríguez, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba, Córdoba, España. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/11450/2013000000857.pdf?sequence=3>

Sumsion, J. (2000). Rewards, risks and tensions: Perceptions of males enrolled in an early childhood teacher education programme. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(1), 87-100. Recuperado de <https://goo.gl/MxO9Pi>

Sumsion, J. (2005). Male teachers in early childhood education: Issues and case study. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 109-123. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200605000025>

Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 22(234). Recuperado de <https://goo.gl/Rc9O8J>

Vendrell Mañós, R., Dalmau, M., Gallego, S., & Baqués, M. (2015). Los Varones. Profesionales en la Educación Infantil: Implicaciones en el Equipo Pedagógico y en las Familias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 195-210. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/download/184051/170871>

10. Anexos

Todos los anexos pueden consultarse en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/open?id=0B-12iGuLT0KBLVRBTy1Fby1jWFE>

Anexo I: Análisis documental

Anexo II: Convocatoria grupo de discusión

Anexo III: Recordatorio primera sesión

Anexo IV: Cuestionario online

Anexo V: Guión de la sesión 1

Anexo VI: Guión de la sesión 2

Anexo VII: Transcripción sesión 1

Anexo VIII: Transcripción sesión 2

Anexo IX: Dimensiones

Anexo X: Tabla del porcentaje femenino que se dedica a la enseñanza en cada etapa educativa (OCDE, 2014)

Anexo XI: Resultados cuestionario online