



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO

*CONSECUENCIAS DE LOS
ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LAS
TRAYECTORIAS DE LOS PROFESIONALES
MASCULINOS DEDICADOS A LA
EDUCACIÓN INFANTIL*



Autora: Valle Saldaña Vadillo

Tutora académica: Miriam Sonllewa Velasco

AGRADECIMIENTOS

Acabar el Programa de Estudios Conjunto de Infantil y Primaria supone asentar unas bases fundamentales en mi trayectoria como futura docente. No obstante, durante todos estos años también se conforman experiencias que son las que nos hacen reflexionar; creando valores y pensamientos que se forjan en nosotros, los cuales transmitiremos al alumnado.

Estas experiencias vienen anexas a personas que te ayudan a avanzar en tu recorrido personal y, por eso, quería agradecer a mi familia, a todos y cada uno de ellos, por apoyarme de manera incondicional. En especial a mis padres y a mi hermano, por enseñarme y confiar en mí. Sin ellos no podría haber llegado hasta el punto en el que me encuentro.

Agradecer también a las personas, ciudades y culturas que han formado parte de mi etapa universitaria: Segovia, Roma y Málaga. Gracias por ayudarme a crecer y ofrecerme distintas formas de entender la vida y la docencia.

A los participantes de esta investigación, ya que sin su colaboración y su testimonio el estudio no hubiese sido posible.

Y, por último, a los y las docentes del Prácticum que me han enseñado lo que significa estar en un aula, pero sobre todo a mi tutora, Miriam Sonlleve Velasco, que ha demostrado ser una verdadera docente, siendo comprometida y empática tanto con su trabajo como con su alumnado.

RESUMEN

A lo largo de la historia, la Educación Infantil ha estado a cargo de las mujeres. Esta tradición cultural ha favorecido la proliferación de estereotipos de género en relación con el cuidado de la infancia y su educación en los primeros años de vida. El hombre no ha sido bien considerado socialmente para la docencia en el nivel de Educación Infantil y este ha asumido su papel secundario en la educación de la infancia. A través de una investigación cualitativa, y mediante la implementación del método biográfico-narrativo, en el presente estudio se analizan los relatos de vida de dos varones andaluces de distinta edad y titulación (maestro de Educación Infantil y técnico en Educación Infantil) con el fin de conocer sus experiencias formativas y profesionales. El análisis de su experiencia lleva a reflexionar acerca de tres cuestiones fundamentales: el importante papel de la educación desde la infancia libre de sesgos de género; la importancia de la formación inicial para apostar por un modelo de docente comprometido con la escuela y la educación en los primeros años de vida; y la apuesta por una práctica de aula que elimine las diferencias de género.

Palabras clave: Género, docentes, hombres, Educación Infantil, estereotipos.

ABSTRACT

Throughout history, Early Childhood Education has been in charge of women. This cultural tradition has favored the proliferation of gender stereotypes in relation to child care and education in the first years of life. The man has not been well considered socially for teaching at the Early Childhood Education level and this has assumed the secondary role of him in the education of childhood. Through qualitative research, and through the implementation of the biographical-narrative method, in this study the life stories of two Andalusian men of different ages and qualifications (Early Childhood Education teacher and Early Childhood Education technician) are analyzed in order to learn about their training and professional experiences. The analysis of their experience leads us to reflect on three fundamental issues: the important role of education from childhood free of gender bias; the importance of initial training to support on a teacher model committed to school and education in the first years of life; and the commitment to a classroom practice that eliminates gender differences.

Keywords: Gender, teachers, men, Early Childhood Education, stereotypes.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULO INTRODUCTORIO	1
OBJETIVOS	2
JUSTIFICACIÓN	2
CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	4
1.1. ANTECEDENTES PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL	4
1.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA	6
1.3. LA EDUCACIÓN INFANTIL EN NUESTROS DÍAS	11
CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN	15
2.1. ANÁLISIS DE ESTUDIOS PREVIOS	15
2.2. ALGUNAS LIMITACIONES Y VACÍOS TEMÁTICOS ENCONTRADOS	18
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	19
3.1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y EL MÉTODO BIOGRÁFICO NARRATIVO. EL PUNTO DE PARTIDA	19
3.2. DISEÑO DEL ESTUDIO	20
3.3. CRITERIOS DE RIGOR DEL ESTUDIO.....	23
3.4. PRINCIPIOS ÉTICOS SEGUIDOS	24
3.5. PARTICIPANTES	25
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS	26
4.1. EDUCACIÓN EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA.....	26
4.2. FORMACIÓN INICIAL.....	29
4.3. TRAYECTORIA PROFESIONAL.....	34
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE DATOS	39
5.1. EDUCACIÓN EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA	39
5.2. FORMACIÓN INICIAL.....	39
5.3. TRAYECTORIA PROFESIONAL.....	41
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS	42
6.1. CONCLUSIONES	42

6.2. LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS.....	43
6.3. UNAS PALABRAS FINALES.....	43
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45
ANEXOS.....	52

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: <i>Uso del descriptor “profesorado Educación Infantil y género” en las bases de datos.</i>	16
Tabla 2: <i>Categorías y subcategorías del análisis de los datos.</i>	22
Tabla 3: <i>Criterios de calidad.</i>	23

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura. 1. Docentes empleados en Educación Infantil en España por sexo (2020/2021).
Elaboración propia, a partir de datos extraídos de Ministerio de Educación y Formación
Profesional (2021)..... 13

Figura. 2. Docentes empleados en Educación Primaria en España por sexo (2020/2021).
Elaboración propia, datos extraídos de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021).
..... 14

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

Tradicionalmente la mujer ha sido la encargada del cuidado y la educación de la infancia. A pesar de los avances sociales que se han ido sucediendo a lo largo de los años, estas tareas continúan vinculadas al género femenino. Lo prueban los datos que nos ofrece el Instituto Nacional de Estadística, en los que se afirma que en la Unión Europea más del 80% de las mujeres de entre 25 y 49 años (con hijos menores de edad) cuida a sus hijos diariamente, frente a un 60% de los hombres. Estos datos se reproducen si nos fijamos en el nivel educativo de Educación Infantil, donde se supera el porcentaje de 90% cuando hablamos del número de mujeres que imparten docencia en este nivel.

Esta realidad, un tanto desoladora, es el resultado de un proceso social e histórico, complejo y multidimensional de feminización asentado en la construcción científica y social del cuerpo femenino que ha impuesto y justificado las relaciones de género y la división sexuada del trabajo, a la par que ha feminizado colectivos profesionales como el educativo o el sanitario (González et al., 2021, p. 77).

Desde que nacemos, la sociedad nos impone en cierta manera nuestra forma de pensar y actuar. A las mujeres se les atribuyen características consideradas como “femeninas”, relacionadas con la crianza y el cuidado de la casa. A los hombres se les enseña desde pequeños a no mostrar sus sentimientos y dedicarse a su labor profesional. Quizás esto es debido a que, tradicionalmente, la mujer ocupó el espacio privado por su capacidad para gestar y amamantar a los hijos, siendo imprescindible su presencia en este ámbito; mientras, el hombre se dedicaba a proveer y proteger el hogar (González et al., 2013).

Las mujeres han sido las principales figuras de referencia en la etapa infantil; es por ello por lo que las características asociadas a este género se han vinculado a dicho nivel educativo. La incorporación de la mujer a la educación se remonta al siglo XVIII y XIX, periodo en el que se conformaron unos modelos de maestra según las demandas sociales. Como explica González (2021) existían las maestras analfabetas, encargadas de la enseñanza de las tareas del hogar a las niñas, para la cual no recibían formación; las maternas dedicadas a la enseñanza, aunque su labor se orientaba a contenidos vinculados a la salud, higiene y alimentación de los niños y las niñas; y las racionales intuitivas, que demandaban una formación cualificada.

Cuando en el siglo XX la mujer consiguió ingresar en los estudios universitarios, la brecha entre las titulaciones “masculinas y femeninas” aumentó, ya que se crearon nuevas titulaciones como “matrona, institutriz y enfermera” (González, 2021, p. 77).

Por tanto, los adjetivos que se le atribuyen a cada género y la escasa valoración hacia la etapa de infantil han generado situaciones desfavorables hacia este nivel educativo: la feminización de la profesión y la eliminación de una educación basada en la equidad de género. Vendrell et al. (2015) consideran que la inexistencia de una figura masculina en la escuela elimina en cierto modo “la oportunidad de educarse conviviendo en contextos que ofrecen vivencias basadas en la equidad de género” (p. 196). Asimismo, piensan que la presencia masculina es necesaria para que se ofrezcan modelos masculinos en caso de las familias monoparentales femeninas o ausencia de este componente paterno; además de ofrecer un modelo positivo y ruptura de estereotipos.

Como docente de Educación Infantil se siente la obligación de profundizar sobre esta realidad que nos acompaña, la de la feminización de esta etapa educativa, generando un espacio de reflexión sobre la necesaria presencia masculina en las aulas de este nivel. Con este propósito, el trabajo que se presenta parte del testimonio de dos profesionales varones de Educación Infantil de diferentes edades, para analizar sus experiencias académicas y profesionales siendo hombres en un nivel educativo, como decíamos, fuertemente feminizado.

OBJETIVOS

El objetivo general del estudio es conocer las experiencias formativas y laborales de dos profesionales varones de Educación Infantil en el contexto andaluz.

Para lograr dicho objetivo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Indagar en sus experiencias formativas y sus modelos educativos en la infancia y la juventud
- Analizar cómo recuerdan su formación inicial
- Examinar su trayectoria profesional y su presencia dentro del ámbito de la Educación Infantil.

JUSTIFICACIÓN

La investigación presentada se justifica académicamente por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En esta normativa se indica que todas las enseñanzas oficiales de Grado concluyen con la elaboración y defensa pública de un TFG.

Asimismo, la Resolución 3 de febrero de 2012 del Rector de la Universidad de Valladolid indica que los temas elegidos para la elaboración de este TFG deben contribuir a la mejora de la adquisición de las competencias propias de la titulación. Dentro de las modalidades ofrecidas en este reglamento, esta investigación se asienta en la modalidad de “proyectos de investigación”.

Se trata de una iniciación a la investigación educativa, desde la que se pretende demostrar las competencias profesionales del Grado de Educación Infantil.

Entre ellas se destacan:

- Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio, en este caso la vinculada con la identidad del docente de Educación Infantil.
Aplicar conocimientos de manera profesional mediante la elaboración y defensa de argumentos.
- Reunir e interpretar datos para emitir juicios, concluyendo con una reflexión sobre temas de índole social.
- Transmitir información, ideas, problemas y soluciones sobre la titulación que estamos cursando.
- Desarrollar un compromiso ético que favorezca la educación integral, con actitudes críticas y responsables, garantizando la igualdad de mujeres y hombres.

A través de la presente investigación se trata de demostrar estas competencias ya que se recoge, planifica y lleva a cabo una investigación en la que se analizan y argumentan los datos recogidos de contextos relacionados con la praxis educativa. Estos, apoyados en un marco teórico basado en fuentes de información, desarrollan la conciencia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y la valoración del impacto social de la Educación Infantil.

Por otro lado, el contexto en el que se enmarca esta investigación viene determinado por mi actual movilidad a Málaga (Andalucía) con motivo del Programa de Movilidad Nacional (SICUE). Considero que es una oportunidad elaborar una investigación en este contexto para enriquecerme de su cultura y de la realidad social que emerge en esta región. Durante la realización de las prácticas tuve la oportunidad de compartir espacio con un maestro que frecuentemente me contaba su experiencia como hombre en esta profesión; nutriéndome de su experiencia y enriqueciendo mi formación profesional. Así, pude observar que esta era distinta a las que contaban sus compañeras, desarrollando en mí un interés personal que fue clave para iniciar este estudio.

Además, este estudio parte de una de las líneas de investigación desarrolladas en el Proyecto de Innovación Docente *Historia y memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y archivísticas para la formación docente*, de la Universidad de Valladolid, en el que participo como estudiante y que me ha enseñado el valor de la memoria de la escuela para la formación de quienes nos iniciamos en la enseñanza.

CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. ANTECEDENTES PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

La Educación Infantil (EI) nace en el siglo XVIII con la creación de las primeras escuelas creadas por el pastor Oberlin. Estas escuelas tenían el fin de fomentar el conocimiento de las letras, las sílabas y las costumbres. Años más tarde, Jean Paul Richter, formula una teoría de la educación en la cual menciona que es necesario reconocer la función de la madre en la educación.

Oberlin y Richter desarrollaron sus ideas a partir de las aportaciones esenciales de Comenio, Rousseau y Pestalozzi, autores referentes en la pedagogía de la Educación Infantil (Sanchidrián y Berrio, 2010). El primero de ellos, Comenio, da información a los padres sobre cómo cuidar a sus hijos ya que considera que las familias tienen que hacer frente a sus obligaciones. Estima que hay cuatro períodos, desde la infancia a la juventud; en el primero de ellos habla de la *Escuela materna*. Explica que en ella hay que enseñar para la vida y atender a los sentidos, conformando una enseñanza abierta y clara, con palabras conocidas.

A dicha idea se suma Rousseau, quien cree que hay que educar los sentidos desde la libertad y las experiencias, ya que considera al niño como un espíritu abierto que está dispuesto a relacionarse tanto con él mismo como con el mundo (Escobar et al., 2016). Rousseau expresa que la madre debe ser la nodriza; siendo tierna y protectora. Asimismo, asegura que, cuando el niño supera la primera niñez, este debe pasar a manos del padre ya que considera que es el mejor instructor para contribuir en la educación “natural”: engendrar, nutrir y educar hombres sociales (Vega y Ayerbe, 2013).

Por otro lado, Pestalozzi, como exponen Sanchidrián y Berrio (2010), promueve una postura basada en el fomento de la educación integral a través del desarrollo “afectivo, intelectual, corporal, artístico, moral y religioso” (Aguiar y Rodríguez, 2017, p. 8). A su vez, hace hincapié en que son el maestro y la madre los encargados de estimular la actividad, considerando que hay que educar a las madres ya que estas deben asumir que son las primeras educadoras, teniendo que ser capaces de enseñar a la infancia desde el amor, y no el temor o castigo.

Otro pedagogo que aportó numerosas ideas a la Educación Infantil fue Fröbel. Creó en 1840 los “Kindergärten”, también conocidos como los jardines de niños. Para este autor, la infancia se convirtió en la figura central de la educación, siendo el docente un facilitador de la autoeducación dentro de un ambiente estimulante, libre y de actividades espontáneas. Fröbel también defiende la idea de que la figura materna es esencial para que el bebé aprenda a distinguir los objetos del

mundo exterior de sí mismo; además, considera que los jardines de infancia son lugares de formación para las niñeras, amas y hermanas mayores (Sanchidrián y Berrio, 2010).

A finales del siglo XIX surgieron ideas renovadoras en relación con la educación debido a la necesidad de ofrecer una enseñanza alejada de la tradición. Dichas ideas se basaban en el valor de la infancia, la actividad, la libertad y la autonomía del alumnado. Sobre ello se asienta un movimiento que se acuñó con el término de *Escuela Nueva* (en Iberoamérica la llamaban *Escuela Activa*) que buscaba la actividad psicomotora partiendo de los intereses del alumnado (Narváez, 2006).

Las primeras escuelas en plantear las ideas de este movimiento fueron las creadas en Inglaterra en 1889, las *New School*, que perseguían el principio de la vida natural y del crecimiento. No obstante, algunos pedagogos como María Montessori, John Dewey y Ovide Decroly, consideraron necesario asentar unas técnicas y métodos en base a este movimiento:

1. Respeto a la personalidad del educando y reconocimiento de su libertad.
2. Acción educativa desde el punto de vista individual y social.
3. La comprensión del aprendizaje simbólico en situaciones de vida social.
4. Se asume la variabilidad de las características de cada individuo, de acuerdo con la cultura familiar y la pertenencia a grupos de vecindario, de trabajo, de recreación y religiosa. (Narváez, 2006).

Estos pedagogos consideraron la idea de crear sus propias metodologías para reformar la etapa de Educación Infantil y, en consecuencia, este nivel educativo tomó un gran impulso durante el siglo XXI. Decroly se dedicó “al estudio de los medios, de las técnicas, de la realidad viva que el niño representaba generando una pedagogía no dogmática, no rutinaria, sino racional y evolutiva” (Sanchidrián y Berrio, 2010, p. 230). De este modo, consideraba que el objetivo de la educación era desarrollar la adaptación a la vida social a través de la libertad, la individualización y el trabajo constante.

Montessori incorpora tanto las ideas de Decroly como las de Rousseau y Comenio ya que su pedagogía se basa en la actividad sensorial, la individualización y la espontaneidad (Sanchidrián y Berrio, 2010). A su metodología se le denomina la pedagogía científica, por cuanto se basa en la observación objetiva del niño y la experimentación para la educación de este (Narváez, 2006). Para Montessori, que el alumnado sea libre y conforme su personalidad, es fundamental. Por ello, la pedagoga considera que en el aula hay dos grandes limitaciones: el adulto y los objetos. A veces los docentes son obstáculos para el alumnado ya que exceden sus cuidados y no dejan actuar con autonomía, provocando así un retraso en la formación personal; asimismo, explica que los objetos, en relación con el tamaño, están fabricados para el adulto y no para el infante. Montessori propone unos materiales adaptados a los más pequeños, de manera que sean adecuados a su tamaño y

fuerza, además de considerar al adulto como ayudante de los aprendizajes; consiguiendo así un “entorno estructurado, que ayuda al niño a realizar de forma ordenada sus actividades” (Cirján, 2018, p. 10).

En Italia también nacen otras metodologías como la de las hermanas Agazzi; que defienden la idea de participación activa por parte del alumnado. Su método está dirigido a ayudar a las familias que no podían permitirse la educación de sus hijos e hijas. Por ello, plantean la disminución del gasto económico empleando materiales que se podían encontrar en “aulas, casas o en su entorno. No había necesidad de comprar materiales específicos para que los niños aprendiesen conceptos, valores e ideas” (Cirján, 2018, p. 19). El método Agazzi no se rige por unas ideas didácticas establecidas, sino que se piensa al docente como constructor de los procedimientos didácticos diarios basados en las necesidades del alumnado.

Se aprecia, por tanto, que la educación de la infancia es un aspecto que preocupa a los pedagogos ya que es la base del sistema educativo. A pesar de ello, resulta alarmante la visión que tienen todos los referentes teóricos de esa Educación Infantil en relación con la mujer. Esta se presenta como parte esencial y figura única en los cuidados y la educación en los primeros años de vida, dando pie a esa estereotipación femenina educativa. Además, se puede apreciar que muchos de los pedagogos que se destacan en el ámbito educativo son hombres, a excepción de Montessori y las hermanas Agazzi, una realidad que también nos da algunas informaciones iniciales sobre la cuestión que tratamos.

1.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA

La educación más temprana de la infancia sobre la cual se tiene registro en España empieza en la Edad Media. Fernán Caballero, literario, y Andrés Manjón, pedagogo; afirman que las *Escuelas de amiga* supusieron el nacimiento de la educación no formal de los párvulos en España. Se trataba de unas pseudoescuelas, en las que se custodiaba a los niños en ausencia de la madre. Manjón explica que en estas escuelas había una mujer mayor, generalmente viuda o soltera, que cuidaba a niños y niñas por cinco céntimos diarios; además, les enseñaba a rezar y, en ocasiones, a leer. Por tanto, la función que predominaba en estas escuelas era asistencial, pero en pequeña parte también era instructiva (Cano y Revuelta, 2010).

A pesar de los nombres previamente mencionados, existen más varones que dan su testimonio acerca de estas escuelas; incluso Fermín Canella, rector de la Universidad de Oviedo, asegura que a finales del siglo XIX aún existían (Sanchidrián y Berrio, 2010). La visibilidad de esta realidad nos lleva a apreciar que, en España, los comienzos de la Educación Infantil nacen de la figura femenina.

Por otro lado, es importante señalar que las escuelas infantiles del siglo XIX estuvieron influenciadas por el método de Pestalozzi, el cual consideraba que “los niños debían ser educados desde la cuna por una mujer” (Sanchidrián y Berrio, 2010, p. 41). Pestalozzi consideraba que el niño es un ser lleno de capacidades y facultades que hay que aprovechar. Bajo su influencia, Francisco Woitel crea la primera escuela en Barcelona en 1803 para los hijos de los soldados, la cual interesó a determinadas sociedades económicas; por lo que, dos años más tarde, se formó una nueva escuela en Madrid (Villena, 2000). Más tarde, en 1838, la Sociedad Encargada de Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo (SEMPMEP) puso en funcionamiento la primera escuela de párvulos en Madrid con el fin de extender la instrucción elemental al pueblo e implantar en España instituciones educativas de éxito en Europa.

Dicha Sociedad encargó a Pablo Montesino, pedagogo español, que organizase cinco escuelas de párvulos. No obstante, este consideró que era necesario formar a los maestros españoles para dicho nivel de educación y creó el *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Su pensamiento se inscribía en clara línea con la modernización europea, por eso se mencionaba en sus publicaciones que las mujeres estaban especialmente destinadas para la educación de la infancia hasta los seis años y debían ser educadas de forma conveniente para desempeñar dicho cargo (Montesino, 1850).

A partir de 1850, la Educación Infantil empezó a renovarse gracias a la formación del magisterio y el método Fröbel, cuyo fin era potenciar las habilidades innatas de la infancia en un ambiente idóneo y adecuado. Sin embargo, esta evolución se vio perjudicada por una escasa creación de escuelas de párvulos, ya que la Ley Moyano recogía un artículo en el que se mencionaba que únicamente se iban a establecer dichas escuelas en las provincias y pueblos que llegasen a 10.000 habitantes (Sanchidrián y Berrio, 2010).

En 1876 se creó una cátedra aplicada a la enseñanza de párvulos basada en el método de Fröbel a través de la cual se instauraba la escuela modelo de párvulos para la formación de maestros y maestras. Dos años más tarde, el Ministerio de Fomento publicó unas normas para poner en funcionamiento estas escuelas. Para nombrar a los docentes encargados de formar a los futuros maestros y las maestras fue necesaria una oposición, por la cual obtuvieron plaza 2 hombres y 4 mujeres. Así, observamos que sigue siendo la mujer la principal figura educativa.

En 1882 las mujeres empezaron a ser parte de la dirección de las escuelas de párvulos y en este mismo año se creó un curso teórico-práctico para las futuras maestras. No obstante, en el primer Congreso Pedagógico Nacional realizado en ese mismo año, el pedagogo Francisco Giner de los Ríos y la directora de la Escuela Normal Central de maestras, Carmen Rojo, entre otros, defendieron la importancia de la educación de párvulos; debatiéndose en este encuentro, además, si el profesorado debía ser masculino o femenino. Finalmente, se concluyó que debían ser ellas las encargadas de la educación ya que, como se señaló en el Real Decreto de 1882, la enseñanza

de la niñez debía ser de la mujer por “sus dotes y condiciones especiales en relación con la idea de la familia y su cariñoso y proverbial instinto al amor de la infancia” (Sanchidrián y Berrio, 2010, p. 145).

En el siglo XX, la mujer empieza a tomar más relevancia en el ámbito laboral y social. No obstante, hasta 1910 las mujeres tenían que pedir un permiso especial a las autoridades académicas para estudiar en la universidad; y dichas autoridades se comprometían a fomentar el orden en el aula, ya que se pensaba que la presencia de las mujeres en ellas provocaría una alteración (Cruz, 2002).

En relación con el ámbito de la Educación Infantil, en este siglo María Montessori tuvo una gran repercusión por su pensamiento pedagógico, basado en la libertad del infante en un ambiente apropiado y lleno de estímulos. En España su influencia provocó la creación en Cataluña de un colegio llamado *Escola Model Montessori* en el que se llevó a cabo, por primera vez, la pedagogía Montessori en la enseñanza religiosa. Esta buena práctica y el ambiente creado en dicha escuela, provocó la realización del Curso Internacional Montessoriano de 1916 en Barcelona (Sanchidrián y Berrio, 2010). Asimismo, las maestras en el primer tercio del siglo XX eran preparadas por un grado medio que les permitía acceder a un puesto de trabajo y tener una autonomía económica. Una gran parte de las maestras realizaron su labor en escuelas rurales y cambiaban de pueblo de manera frecuente; esperando que, algún día, estuviesen en una escuela “que llenara sus expectativas”. A estas se les cargaba con una gran responsabilidad ya que sentían que eran las personas que educaban al pueblo, desembocando muchas veces en desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto dentro como fuera del aula; siendo difícil “deslindar la tarea docente de la misión moralizadora” (Flecha, 1997, p. 205).

En este período se destaca el hecho de que las mujeres con titulación universitaria podían ejercer profesionalmente, apareciendo así las primeras profesoras de Bachillerato, Universidad e Inspectoras de Primera Enseñanza, entre otras. Muchas de ellas pudieron conocer el sistema educativo de otros países y, en general, se dio visibilidad a la mujer; aspecto que se vería suprimido por la Guerra Civil y el franquismo (Amo, 2009).

Durante la Segunda República (1931-1939), el método Montessori perdió su influencia debido a las críticas recibidas por el carácter individual que tenía, ya que se creía excesivo. En contraposición, el método Decroly fue adquiriendo importancia debido al proceso de socialización en el que estaba inmersa esta pedagogía. El gobierno republicano pretendía eliminar el analfabetismo ya que consideraba que la educación en las primeras edades era esencial para que el país progresase. Por ello, se buscaba una integración que evitase el conflicto social; se implantó la educación laica y se contribuyó a la educación del pueblo mediante el aumento de construcciones sociales y el fortalecimiento de las Escuelas Normales, entre otros (Herrero, 2019).

Durante el gobierno republicano la educación femenina se vio favorecida. El número de matrículas de niñas y niños se igualó; además, se defendió la coeducación y esta se implantó en “Institutos de Bachillerato, en las Escuelas Normales y en sus escuelas anejas” (Amo, 2009, p. 16).

Por otro lado, hubo figuras como Rosa Sensat, educadora en Barcelona, que enaltecieron los conocimientos femeninos. Dicha educadora reflexionó sobre el deterioro de métodos pedagógicos como el de Montesino y redactó unos principios que orientaban la práctica de la escuela de párvulos: “ambiente familiar y trato maternal; atención a la lengua materna del niño; respeto a la libertad de desarrollo y educación basada en la actividad, el juego y el trabajo” (Sanchidrián y Berrio, 2010, p. 257).

En la Guerra Civil aparecieron dos formas de entender la educación que partían de posturas políticas enfrentadas. Ambas postulaban la necesidad de la educación de los más pequeños, aunque tenían objetivos distintos. El bando sublevado pretendía dar a conocer al alumnado las zonas conquistadas, inculcándoles además un sentimiento patriótico y religioso; mientras que el republicano quería ofrecer una visión laica y una enseñanza activa y basada en el alumnado (Sonlleve y Sanz, 2022).

A pesar de la solidez y la coacción que se generó por parte del bando sublevado, el profesorado republicano luchó por ejercer su profesión mediante la apertura de las escuelas, con el fin de velar por el alumnado y eludirlo de la guerra.

Ambos bandos fueron creadores y promotores de una auténtica revolución. Republicanos y franquistas tenían claro que la guerra no solo se gana con armas de fuego, sino también con la imposición ideológica, con la fuerza, con la propaganda, con el credo político. Para ganar la guerra ambos bandos se preocuparon por crear conciencias, por asegurarse de que la educación fuese un instrumento de reconducción de la moral, un instrumento que sentaría las bases del nuevo orden (Peñas, 2019, p. 78).

Por tanto, el profesorado era formado para que llevasen a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en las ideas de cada bando. Los hombres fueron llamados al frente; mientras, a las mujeres se les dijo que debían cumplir su papel en el hogar; acrecentando así los roles de género. No obstante, aspectos como la educación seguían siendo importantes y, por ello, las mujeres tomaron un papel protagonista en este período, aunque se les pagaba menos que a los hombres. Estos actos generaban una visión en la que “muchas mujeres veían su trabajo como sustitutivo del de los hombres, como una ayuda bélica y no como una forma de desarrollo personal” (Domenech, 2016, p. 54).

Al terminar la Guerra Civil, muchas mujeres se reincorporan al ámbito universitario y, aunque se observa su presencia en diversos ámbitos, esta es mayor en áreas como Filosofía y Farmacia

(Cruz, 2002). En relación con las guarderías y centros que tenían una intención educativa, se expuso en el Decreto de 1937 que pasarían a ser competencia del Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad (Domenech, 2016).

En el periodo de la posguerra se produjo una gran reformulación de la organización de la enseñanza y la práctica escolar ya que se impuso el patriarcado y el nacionalcatolicismo. Por ello, primó la religión en la educación y se suprimió la coeducación; con la consecuente separación de niños y niñas en el colegio. El currículum educativo de estos años era distinto y, aunque tenían asignaturas comunes como Educación Física y Formación del Espíritu Nacional, los contenidos no eran los mismos ya que, en la segunda asignatura mencionada, los varones estudiaban teoría política, mientras que las mujeres se dedicaban a aprender contenidos relacionados con el servicio y la atención a la familia (Amo, 2009).

Estos aspectos se verían reflejados en la Ley de Educación Primaria de 1945, en la cual se explicita que la educación debía ser diferente en función del sexo, siendo la femenina preparatoria para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas. A su vez, en esta ley aparecen explicados aspectos de las escuelas maternas y de párvulos, por ejemplo, que estas debían ser únicamente formadas por féminas y tenían que reflejar la vida del hogar, limpia, cuidada y alegre. Además, se expone que las escuelas de párvulos podían ser mixtas; mientras que las de Primaria, las cuales estaban a cargo de docentes varones y mujeres, únicamente podían ser mixtas si había una cantidad inferior a 30 infantes matriculados.

El franquismo recuperó un modelo de educación tradicional, rechazando la pedagogía científica europea y las prácticas renovadoras. La educación preescolar no era de gran interés para el Estado. Sí lo era, sin embargo, la educación de otros niveles, como el secundario, de donde nacería el nuevo vivero social que apoyaría al Régimen. Para las etapas infantiles se apostó por un adoctrinamiento que tenía un doble fin: que los niños y las niñas asumieran su sexo y su clase social y que fueran serviles a los intereses del Estado (Sonlleve, 2018).

Entre 1950 y 1955 el ingreso de España en organismos como la UNESCO provocó la necesidad de modificar la ideología tradicional por una pedagogía activa, “con la consecuente integración de la mujer en el mercado laboral y la incorporación al mundo educativo de maestros de una generación que no estaba marcada directamente por la guerra” (Monés y Busquets, 1991, p. 182). Sanchidrián y Berrio (2010) plantean que a partir de los años setenta se dejó de explorar la historia de la Educación Infantil ya que comenzó una brecha que incentivó a disfrazar las prácticas tradicionales en modernismo. Cambiar el nombre de algunos aspectos y seguir realizando lo mismo.

Por otro lado, en relación con la formación académica de mujeres y hombres se observa que, en la época de la Transición, la cual comienza en 1975, la mayoría de estudiantado universitario era masculino.

Es muy significativo el análisis de las distintas opciones académicas que distinguen a los hombres y a las mujeres. Desde este punto de vista, tenemos que señalar cómo tradicionalmente las mujeres se han orientado hacia carreras pertenecientes a las Ciencias de la Educación y Humanidades, mientras que los hombres se han concentrado en el área de las Ciencias Sociales (Cruz, 2002, p. 6).

La promulgación de la Constitución Española de 1978 fue el punto de partida para superar la desigualdad que venía existiendo entre el hombre y la mujer (Millán, et al., 2015). No obstante, como comentan estos autores, se aprecia un mayor empleo femenino en el sector servicios, siendo un 70% de las mujeres trabajadoras españolas las que trabajan siendo funcionarias públicas, empleadas de empresas, empleadas de hogar, maestras y profesionales relacionadas con la salud. Esto evidencia la presencia de estereotipos relacionados con los oficios.

En pleno comienzo de la democracia (1977), la Educación Infantil se seguía considerando una tarea femenina, algo que seguirá ocurriendo décadas más tarde. En el Ministerio de Educación se registran datos de los distintos cursos académicos, en los que se observa que, durante el curso 1981/82 el profesorado varón de educación preescolar en España, tanto de centros públicos como privados, representaba un 4% del total de docentes. En el curso 1990/91 se aprecia que este porcentaje apenas varía, ya que conforman una representación del 4,7%.

A pesar de que la sociedad ha evolucionado a lo largo de la historia contemporánea, a finales del siglo XX seguíamos con tasas muy altas de mujeres entre el profesorado de Educación Infantil. Su carácter no obligatorio y el rol tradicional femenino que ha marcado la docencia de este nivel son dos claves para entender estas cifras.

1.3. LA EDUCACIÓN INFANTIL EN NUESTROS DÍAS

Los profesionales de Infantil se han ido formando a través de distintos Grados: universitario y de Formación Profesional. En función de las edades a las que va dirigida su formación, se les denomina de una manera u otra. Como narran Sanchidrián y Berrio (2010), el grado universitario prepara para ser docente especialista en EI (0 a 6 años) y la Formación Profesional para ser técnico/a superior en EI (0 a 3 años).

Esta especialidad se inició a finales del siglo XIX, ya que antes existía únicamente la *Escuela Especial de Formación de Maestras Parvulistas*, como se comentaba anteriormente. Ya en el siglo XX, se consideró la iniciación de nuevos estudios de Formación Profesional para dar respuesta a las condiciones socioeconómicas y tecnológicas, creándose así el título de Técnico

Auxiliar y Especialista en Jardines de Infancia. En este mismo tiempo se regulan las guarderías en las que se encuentra una prevalencia de atención asistencial sobre la educativa.

A finales de siglo XX, la Educación Infantil recibe más importancia debido al “mayor conocimiento sobre la maduración psicobiológica y social de la infancia; fomento de políticas educativo-sociales y la consideración al niño como sujeto de derecho y no como propiedad de sus progenitores” (Sanchidrián y Berrio, 2010, p. 374). En 1989 se propone una ampliación de este nivel educativo que abarque de los 0 a 6 años ya que, hasta entonces, la edad mínima para la incorporación educativa era los 2/3 años. Esta reformulación aparece escrita en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* y a través de este se proponen otras renovaciones como la necesidad de considerar las escuelas infantiles con carácter educativo y no como guardería, potenciando las capacidades cognitivas, físicas, afectivas, creativas y sociales de la infancia y ofreciendo un carácter global e integrador (Sanchidrián y Berrio, 2010, p. 376).

En 2006, con la Ley Orgánica de Educación, se entiende la Educación Infantil como una única etapa formada por dos ciclos: primer ciclo de 0 a 3 años y segundo ciclo de 3 a 6 años, siendo esta última de carácter voluntario y gratuito.

Por otro lado, la formación del profesorado prevalece en las universidades; siendo estas las encargadas de diseñar los planes de estudio a través de los que se adquieren las competencias necesarias durante la formación inicial. Para acceder al ámbito laboral, se pueden emplear dos vías: realizar un concurso oposición basado en distintas pruebas, en función de la Comunidad Autónoma, o acceder a un centro privado mediante un contrato laboral. De este modo, no se limitan los contratos ni pruebas a hombres o mujeres, ya que cualquiera puede acceder a ellas.

Cabe mencionar que las universidades no son las únicas implicadas en esta formación educativa, ya que existen numerosos centros y asociaciones que ayudan a la formación permanente de los docentes. Por ejemplo, la *Asociación Mundial de Educadores Infantiles*, los centros de profesores o distintos cursos de especialización; todos ellos encargados del perfeccionamiento profesional (Sanchidrián y Berrio, 2010).

A pesar de los cambios y mejoras experimentados a lo largo del presente siglo, el número de profesionales educativos sigue estando influido por los estereotipos de género, como se comentaba previamente. Esta afirmación puede explicarse si nos fijamos en los datos estadísticos del Ministerio de Educación y Formación Profesional recogidos durante el curso 2020/21, los cuales son los datos más actuales de los que se tiene registro.

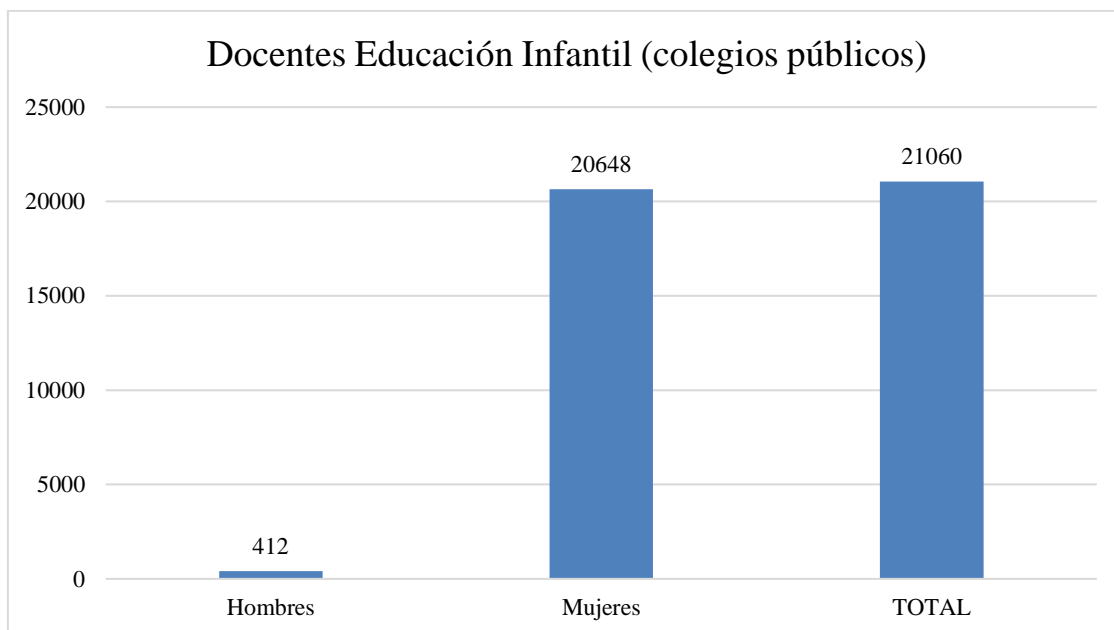


Figura. 1. *Docentes empleados en Educación Infantil en España por sexo (2020/2021). Elaboración propia, a partir de datos extraídos de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021).*

El porcentaje de docentes varones de Educación Infantil en España es del 1,9%. En cambio, las maestras conforman un grupo del 98,1%. Estos datos son extraídos de centros públicos; en los privados, se observa que el profesorado varón aumenta la proporción en pequeña medida, resultando una representación del 2,2%.

Si seguimos aumentando el nivel educativo apreciamos que los resultados siguen inclinando la balanza hacia el sexo femenino.

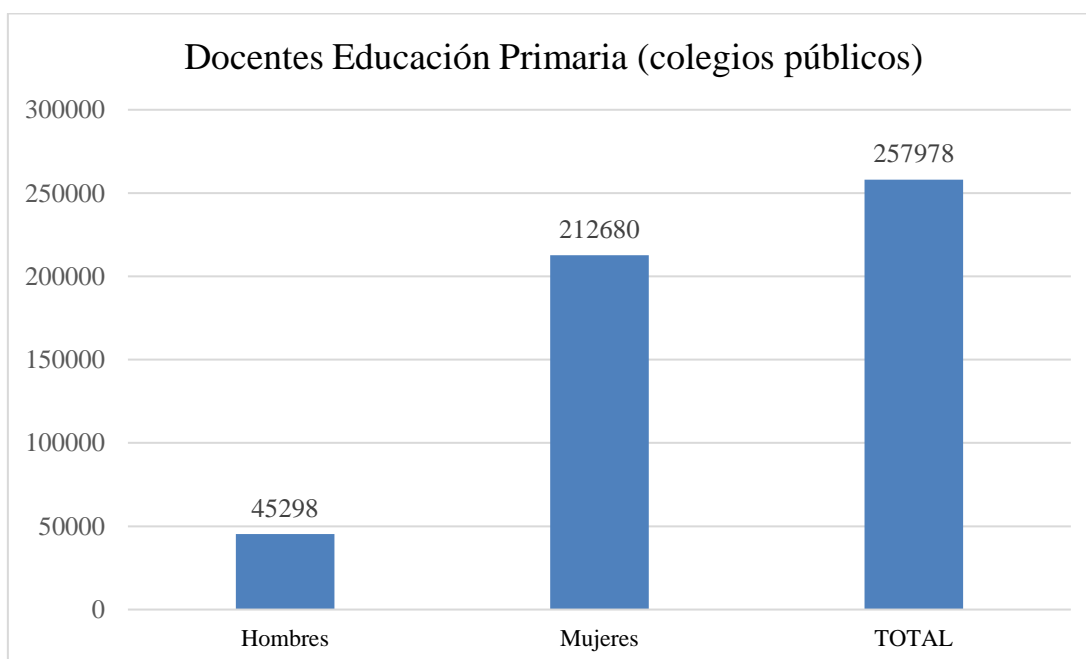


Figura. 2. *Docentes empleados en Educación Primaria en España por sexo (2020/2021). Elaboración propia, datos extraídos de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021).*

En este caso el porcentaje de hombres docentes en colegios públicos es del 17,6% y en los privados el 22,1%. En ambas gráficas presentadas se observa que la mujer sigue siendo protagonista en la docencia de estos niveles educativos, siendo un 98% en EI y un 82% en EP. Estos datos nos llevan a observar que la profesión sigue estando feminizada y hay unos estereotipos marcados que impiden avanzar.

Si observamos los datos del profesorado Infantil en relación con las distintas Comunidades Autónomas, estos revelan que la comunidad con mayor número de mujeres es Andalucía, con 2541 maestras; frente a Ceuta, que es la que muestra un menor número: 29 mujeres.

En relación con la formación inicial del profesorado, tanto del Grado como del Ciclo, los datos estadísticos del curso 2020/21 recogen que, en España, la enseñanza infantil está regida por un 91,6% de mujeres y un 8,4% de hombres; dato que se asemeja a la comunidad en la que se contextualiza el estudio, Andalucía, con un 92,6% de mujeres y un 7,4% de hombres. No obstante, analizando el porcentaje de los últimos cinco años, se observa que existe un aumento de hombres en la formación inicial universitaria; aunque este únicamente es del 1,6%. La falta de presencia de hombres durante la Educación Infantil se debe a motivos culturales, estereotipos, prestigio social y bajo salario (Romero y Abril, 2008).

Todo lo comentado anteriormente da lugar a una reflexión objetiva acerca de la feminización de la profesión docente vinculada al nivel de Educación Infantil, la cual está repleta de estereotipos que se reflejan en el profesorado varón: su manera de actuar con el alumnado y los prejuicios de las familias, entre otros. Es decir, al tener la idea arraigada de que las mujeres han sido las principales figuras en la EI, las familias muchas veces tienen incertidumbre sobre la presencia del hombre en el aula, lo cual genera una modificación de actitud por parte de los docentes. Esto se debe a que en muchas ocasiones se ven obligados a cambiar la manera de relacionarse con el alumnado, a sufrir comentarios estereotipados durante su formación inicial y a plantearse el nivel educativo en el que quieren impartir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo se pretende conocer qué estudios existen sobre el objeto de estudio. En este sentido, “se trata de reflejar el conocimiento y las ideas que se han establecido sobre una determinada cuestión” (León, 2013). Para ello, se debe indagar en “resultados de investigaciones publicadas en libros y revistas o registradas en informes de investigación, monografías, trabajos de grado y tesis” (Agudelo, 2013, p. 61). Estos se encuentran registrados en bases de datos y su búsqueda ofrece datos como “quiénes son las autoridades en el campo del saber, qué culturas se han preocupado más por la cuestión, en qué época ha cobrado más importancia el asunto... Se van anudando significaciones” (Agudelo, 2013, p. 62).

Con la gran amplitud de registros es necesario realizar una selección que se acerque al objeto de estudio y, para ello, el investigador debe saber cuáles son relevantes. Una vez recabados, se procede a la lectura y agrupación de líneas de investigación semejantes. Tras ello, se procede a la reflexión de las limitaciones referentes al estado de la cuestión.

2.1. ANÁLISIS DE ESTUDIOS PREVIOS

Este capítulo ha sido construido siguiendo una serie de fases:

1. Definición del descriptor.
2. Análisis cuantitativo de los documentos.
3. Análisis cualitativo.
4. Vacíos temáticos y limitaciones.

El descriptor que se ha utilizado se basa en un concepto de búsqueda que se introduce en cada base de datos; en este caso ha sido “profesorado Educación Infantil y género”.

La búsqueda se realiza en las bases de datos que “tienen un mayor reconocimiento a nivel nacional e internacional” (Martín, 2020, p. 28). Así, se utilizan cinco bases de datos: Dialnet, Scopus, Web of Science (WOS), Teseo e Índices CSIC (Consejo Superior de Investigación Científicas). El número total de investigaciones que aparecen en esta búsqueda es de 517 (Tabla 1).

Un primer análisis de los documentos nos lleva a apreciar que se trata de una línea de investigación reciente, pues los primeros estudios aparecen en el último tercio del siglo XX, coincidiendo con los inicios de la democracia.

Tabla 1.

Uso del descriptor “profesorado Educación Infantil y género” en las bases de datos.

Base de datos	Tot al	Artículos	Tesis doctorales	Libros	Capítulos de libro	Interés	Fecha
Dialnet	464	228	145	13	78	24	1976 – 2022
Scopus	-	-	-	-	-	-	-
Wos	3	3	-	-	-	1	2012 – 2018
Teseo	-	-	-	-	-	-	-
Índices CSIC	50	50	-	-	-	4	1988 – 2020
Total	517	281	145	13	78	29	1976 – 2020

Fuente: Elaboración propia

El análisis cualitativo de los datos viene precedido de unas categorías establecidas tras la indagación de los diversos documentos. Estas son:

- Formación inicial y sesgos de género.
- El profesorado masculino en la EI.
- La feminización de la profesión docente en el nivel de EI.

Formación inicial y sesgos de género

Parece ser que es el campo más investigado. Dentro de este, se aprecian estudios e investigaciones; por ejemplo, Cerqueiro (2019) investiga sobre la concienciación que tiene el alumnado en relación con los estereotipos y el análisis de los materiales que se emplean en el aula. Los documentos más relevantes para la presente investigación son los de Axpe et al. (2012), López et al. (2019), García et al. (2004) y Núñez et al. (2021), debido a que muestran cómo los estereotipos de género asocian a la mujer características como la empatía, además de considerarla

como la más capacitada para combinar una profesión con el hogar y la familia. Estos consideran también que se tienen que trabajar distintos aspectos con profesores y con profesoras, siendo la autorrealización para los primeros y la autoestima para las segundas; además de estudiar el impacto de la difusión del lenguaje no sexista entre la formación inicial y su consideración para que el futuro profesorado adopte mecanismos de lenguaje no sexista.

Por otro lado, Talavera et al. (2019) investigan acerca de las asignaturas de ciencias, concluyendo que hay un factor de género influyente, ya que son los hombres los que más las imparten. Rebollar (2013) estudia acerca de la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio, en su estudio se aprecia que hay un sesgo de cultura en relación con el género en las universidades y, por tanto, no se llevan a cabo estrategias efectivas para que el futuro profesorado elabore o aplique guías docentes comprometidas con el género. Asimismo, Álvarez (2019), realiza un estudio acerca de la diferencia de género en la función tutorial, infiriendo que las tutoras tienen un nivel de satisfacción laboral y una retribución económica mayor que los hombres; además, estas consideran que la comunidad educativa les ofrece mejor colaboración respecto a los varones.

El profesorado masculino en la Educación Infantil

La categoría referente al profesorado varón en la EI es la que menos estudios acoge. Encontramos investigaciones que aseguran que la presencia de educadores varones está bien valorada por parte de la comunidad educativa (Vendrell et al., 2015); sin embargo, Cappi y Horto (2014) muestran que los docentes se sienten frustrados por los prejuicios de sus compañeras; y Cruz et al. (2021) explican que las familias siguen reforzando los estereotipos a través de pensamientos como que el cuidado es algo maternal y femenino.

Arnal (2007) asegura que los hombres son necesarios dentro del ámbito escolar ya que estos también son figuras de apego y referencia, además de que su presencia es necesaria para conseguir la ansiada igualdad. No obstante, Vendrell et al. (2008) estudian que la proporción de los estudiantes varones en el Grado de Educación Infantil es menor que la de las mujeres; aspecto relacionado con los prejuicios acerca de que los hombres no deberían ser docentes de EI debido a la posibilidad de acciones pedófilas, entre otros (Cappi et al., 2018).

La feminización de la profesión docente en el nivel de Educación Infantil

La última categoría muestra cómo somos conscientes de la realidad de esta situación de feminización de la profesión docente y la necesidad de investigar sobre ello. Rodríguez (2007), expone cómo las familias y sus ideales influyen en la construcción de la identidad de género; este estudio se considera dentro de esta categoría ya que está dedicado a las maestras de Educación Infantil, dando a entender que no hay docentes varones en esta etapa educativa. Otra investigación relacionada con ello es la que propone Correa (2015), en la cual se observa un estudio de las TIC

bajo el trabajo colaborativo de alumnas y profesores, llamándolo a este *¿Cómo aprendes a ser maestra?* Ofreciendo en el título una visión de que las mujeres son las encargadas de esta profesión. También se muestra cómo la feminización de la profesión proviene de épocas anteriores, como puede ser la Guerra Civil y el franquismo, según expone Domenech (2016).

Una investigación que sobresale dentro de todas las comentadas es la realizada por González et al. (2021); aparte de ser un artículo reciente, es el que más se acerca a la realidad de esta investigación ya que trata de analizar esta situación de la feminización docente a partir de entrevistas y grupos de discusión realizados a estudiantes varones de la Universidad de Málaga. Este documento muestra cómo la feminización de la profesión genera cierto rechazo para los hombres que quieren dedicarse a ella.

2.2. ALGUNAS LIMITACIONES Y VACÍOS TEMÁTICOS ENCONTRADOS

Corresponde mencionar los vacíos temáticos y las limitaciones de este estado de la cuestión. Con relación a las limitaciones, podemos mencionar principalmente dos: las bases de datos y el descriptor utilizado. La primera se debe a que se ha investigado en ciertas bases de datos, con relevancia nacional e internacional, pero se han descartado otras bases de datos que quizá pudieran tener nuevos estudios sobre la temática. El descriptor tiene la limitación de que no engloba todos los temas que son objeto de este trabajo. Un ejemplo es la propuesta realizada por Cruz et al. (2021), la de Arnal (2007) o la de Vendrell et al. (2015).

Todo ello da valor a esta investigación, la cual se focaliza en conocer las experiencias formativas y laborales de dos profesionales de la Educación Infantil en el contexto andaluz, dándoles visibilidad dentro de esta etapa educativa.

En relación con los vacíos, se muestran pocas investigaciones relacionadas con docentes masculinos, como se ha comentado anteriormente. Cabe mencionar que no se encuentran estudios en los que se emplee el método biográfico-narrativo; y son únicamente dos los trabajos que emplean una metodología cualitativa basada en entrevistas y grupos de discusión: Sciotti et al. (2019) y González et al. (2021). Por esto podemos decir que la presente investigación es innovadora en cuanto al tema y la metodología.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

La presente investigación está planteada desde un enfoque cualitativo y se construye a partir del método biográfico-narrativo. En las siguientes líneas se declara cómo se ha diseñado el estudio.

3.1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y EL MÉTODO BIOGRÁFICO NARRATIVO. EL PUNTO DE PARTIDA

La investigación se asienta sobre una metodología cualitativa. La investigación cualitativa “es aquella que utiliza preferente o exclusivamente información de tipo cualitativo y cuyo análisis se dirige a lograr descripciones detalladas de los fenómenos estudiados” (Cauas, 2015, p. 2). Dicha investigación facilita la recogida de datos que ofrecen descripciones de interacciones, comportamientos o acontecimientos y permite su posterior análisis estableciendo relaciones entre categorías.

El estudio cualitativo combina lo inductivo con lo deductivo ya que se comienza con una visión general de la situación y el contexto; más adelante se centra en aspectos concretos y, por último, vuelve a las dimensiones generales para ofrecer un significado a través del contraste del análisis de los datos (Lecanda y Garrido, 2002).

En la investigación cualitativa el punto de partida vendrá determinado por la identificación del objeto de estudio, el cual se registrará en un hecho, fenómeno o situación. No obstante, el propio investigador/a también forma parte del punto de partida ya que este tiene una preparación, experiencias y opiniones ético/políticas previas sobre el tema a analizar y pueden crear una limitación al verse influido por las tendencias sociales que le rodean. Por ello, será necesario determinar desde qué aspectos se afrontará la comprensión de la realidad educativa (Álvarez, 2011).

Habitualmente la metodología cualitativa se usa en las Ciencias Sociales, según explica Guerrero (2016). No obstante, “actualmente los investigadores de las ciencias de la salud usan las diferentes metodologías cualitativas” (Castillo y Vásquez, 2003, p. 164).

En el ámbito educativo, Moreira (2002) expone que la metodología cualitativa suele buscar respuestas en relación con la enseñanza, aprendizaje, currículum y contexto educativo. Por tanto, puede considerarse una práctica necesaria en la educación ya que la investigación conduce a una reflexión, tanto al inicio como al final, que permite al docente investigador interactuar con los agentes educativos, comprendiendo; interpretando y ejecutando una mejora del sistema educativo a partir de las huellas pedagógicas (Cerrón, 2019).

El estudio se vertebra desde una rama de la investigación interpretativa: el enfoque biográfico-narrativo. Este, es un método que permite la recolección y el análisis de datos que produce la persona que comparte sus experiencias. Así, se da significado a los aspectos cognitivos, afectivos y de acción. Esto se debe a que los participantes cuentan sus propias vivencias y el método permite al investigador interpretar los hechos que se narran (Huchim y Reyes, 2013). Se considera biográfica, y no autobiográfica, ya que la narración escrita está producida por una persona distinta a la que verbaliza los hechos.

En este enfoque es importante usar diversas estrategias y documentos, como pueden ser fotografías, documentos personales, cartas, etc. (Landín et al., 2019).

Este tipo de método comparte principios generales de la investigación cualitativa; incluso Bolívar (2012) postula que aparentemente cualquier investigación cualitativa es narrativa debido a que los documentos de indagación están repletos de narrativas que “integran cuatro elementos: datos observacionales, relatos que los informantes cuentan, relatos escuchados por el investigador y los modelos teóricos que guían la investigación” (p. 3). No obstante, dicha apariencia es irreal ya que el enfoque narrativo ofrece una experiencia vivida que se considera creada por el propio investigador.

Dentro del método biográfico-narrativo aparecen dos enfoques: los relatos de vida y las historias de vida. Mientras los primeros tratan el recuerdo de la vida de una persona como resultado de una entrevista guiada por otro. Las segundas no solo incluyen ese relato, sino que además hacen uso de material complementario (Sonllewa, 2018). Por tanto, las historias de vida vendrán elaboradas a partir de los relatos de vida y otros documentos personales, como pueden ser las fotografías, los documentos personales, las cartas, etc. En lo que sí coinciden es en que las historias de vida y los relatos de vida no pretenden una representatividad, sino una coherencia dentro del contexto y grupo social de referencia (Álvarez, 2011).

Al analizar los datos biográficos, es indispensable que se ahonde en la reflexión, interpretando el significado de la información brindada por los participantes. “En este sentido, la tarea del investigador es la de interpretar la vida de un sujeto en un continuo contexto experiencial” (Landín et al., 2019, p. 237), teniendo en cuenta que son necesarios cuatro habilidades por parte del investigador: observar, escuchar, comparar y escribir.

3.2. DISEÑO DEL ESTUDIO

Se ha considerado adecuado el uso de la investigación biográfico-narrativa para la elaboración de este estudio porque, de acuerdo con el objetivo principal, recuperar los testimonios de hombres que desempeñan una labor en el nivel de Educación Infantil, resulta el método más adecuado. La metodología narrativa permite al profesorado compartir experiencias, consiguiendo así un

aprendizaje educativo más completo para los receptores de la información y sirviendo de ejercicio de autorreflexión y autoobservación para el emisor. Este enfoque permite conceptualizar que la educación es experiencia; la cual se convierte en rutinaria y repetitiva cuando no existe un proceso de reflexión y aprendizaje sobre lo vivido (Landín et al, 2019).

Para mostrar el diseño de la investigación hablaremos de diversas fases, que establece Bolívar (2012): a) Tema a estudiar biográficamente; b) Desarrollo de entrevistas registradas en audio y transcritas posteriormente; c) Análisis de la información recogida; y d) Informe de investigación.

En primer lugar, el objeto de estudio de esta investigación se centra en conocer las experiencias formativas y laborales de dos profesionales varones de EI en el contexto andaluz. Las razones que conllevaron a este tema de investigación se centran en la necesidad de reflexionar sobre cuestiones de Educación Infantil, las cuales surgen al conversar con el profesorado sobre la práctica docente y la feminización de la profesión.

En segundo lugar, se ha optado por el uso de entrevistas biográficas como principal fuente para la obtención de datos, complementados con una triangulación de otras fuentes (legislativas, iconográficas, archivísticas, personales...). Con este fin se ha hecho una inmersión en el contexto personal y profesional de los participantes a lo largo de los meses en los que se ha desarrollado el estudio.

Esta técnica de entrevista se ha escogido porque permite que el participante adquiera un papel de narrador ofreciendo una visión subjetiva de la realidad vivida. A partir de esta técnica podemos conocer la realidad social, los contextos, costumbres y situaciones en las que el sujeto ha participado (Cordero, 2012, p. 53).

A su vez, esta técnica “es un instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto, facilitando la recolección y análisis de saberes sociales que han sido construidos por la práctica directa y no mediada de los protagonistas” (Tonon, 2009, p. 51). En los relatos de vida se relatan experiencias dirigidas al aprendizaje de acontecimientos sobre los cuales los participantes describen lo que sucede, cómo lo ven ellos y las perspectivas de otras personas (Lecanda y Garrido, 2002).

En consecuencia, se ha elaborado un guion de 74 preguntas descriptivas sobre opiniones y sentimientos relacionados con la experiencia, con la intención de obtener una respuesta compleja y elaborada. Dichas preguntas están ordenadas en bloques (infancia y adolescencia; formación inicial y trayectoria profesional) para recuperar los relatos de vida de los profesionales de EI y poder emitir una reflexión objetiva de los estereotipos de género en el ámbito educativo infantil. La estructuración de estos bloques se debe a la indagación cronológica que se pretende adquirir, así como la relación personal y académica con la EI (Anexo I).

El modelo de entrevista utilizada es individual semiestructurada. Esta técnica “reconstruye el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales”, con el fin de lograr una construcción del grupo de referencia de los sujetos (Tonon, 2009, p. 49). De ese modo, esta se guiará mediante unas preguntas abiertas que se irán reformulando en función de la experiencia del participante y se podrán añadir cuestiones que resulten interesantes para el análisis.

Para la realización de esta entrevista es necesario construir un escenario en el que prime la confianza, estimulando la colaboración. También es esencial que haya confidencialidad, con el fin de amparar la información íntima (Tonon, 2009). Para garantizarlo, hemos utilizado un consentimiento escrito (Anexo II y III).

Las entrevistas se llevaron a cabo entre los meses de febrero y junio de 2022. Se realizaron de manera presencial y online, mediante videollamadas. En concreto se han realizado 3 entrevistas con cada participante del estudio (Anexo IV). Cabe mencionar que junto a las entrevistas se han utilizado para el análisis fotografías y legislación, recomponiendo así su testimonio.

En cuanto a la tercera fase, el análisis de datos se ha optado por un análisis temático centrado en el contenido del texto (qué dice el participante y no tanto cómo lo dice), estructurándolo en categorías que servirán a la investigadora en el análisis (Bolívar, 2012).

Tabla 2.
Categorías y subcategorías del análisis de los datos.

Infancia y adolescencia	Formación inicial	Trayectoria profesional
Disciplina	Distinto trato por ser un hombre	Primer contacto con el alumnado
Escuelas infantiles	Prejuicios	Prejuicios y maneras de actuar con el alumnado
Metodologías y experiencias educativas	Lenguaje inclusivo	Estereotipos marcados en el alumnado
Número de docentes en Infantil y Primaria	Minoría de hombres matriculados	Prejuicios y sentimientos de los docentes
Familias	Relación del alumnado de prácticas con ambos géneros	Diferencias entre la carrera de EI y el ciclo formativo (FP)

Fuente: Elaboración propia

Para la última fase, el informe de investigación, se construye un relato polifónico que integra el relato de la investigadora y las palabras de los participantes. Para ello, se organizan los datos

reuniendo por un lado los aspectos comunes y por otro los no comunes de los tres bloques de preguntas; además, se le dará un carácter tanto descriptivo (dando una interpretación de las experiencias apoyadas en la fundamentación teórica) como explicativo (conectando las experiencias y clarificando los supuestos de partida). Se debe tener en cuenta que en las historias de vida se pretende ofrecer una coherencia de la información dada dentro del contexto y grupo social de referencia, teniendo en cuenta la cultura de la que se forma parte. Asimismo, en estos análisis el investigador debe alejarse de escoger únicamente las experiencias que se adecúen a sus propósitos académicos (Bolívar, 2012).

3.3. CRITERIOS DE RIGOR DEL ESTUDIO

El rigor de la investigación cualitativa comienza con el muestreo, que, en el caso de este tipo de investigación, es intencional y razonado. De esta manera, existe tanto el muestreo opinático como el teórico; el primero se basa en un criterio de interés y facilidad, mientras que, el segundo, se centra en seguir criterios teóricos (Pla, 1999). Como explica Toledo (2017), en el muestreo teórico primero se escogen a unos sujetos, sobre los cuales se generan criterios y se desarrollan los conceptos; tras ello, se escogen otros sujetos que serán los que se integren en la investigación. La investigación en la que estamos inmersos está basada en el muestreo opinático ya que los participantes han sido escogidos debido al interés de su perfil para el estudio.

Tabla 3.
Criterios de calidad.

Criterios	Definición	Procedimientos
Credibilidad	Valor de verdad de la investigación	Realizar observaciones extensas e intensivas. Documentar los datos con ejemplos específicos
Transferibilidad	Grado en que se puede aplicar a otros sujetos o contextos	Descripción exhaustiva (sujetos y situaciones)
Dependencia	Consistencia y estabilidad de los datos (replicabilidad)	Describir las técnicas de análisis y recogida de datos. Delimitar el contexto físico, social e interpersonal
Confirmabilidad	En relación con la neutralidad	Recoger registros concretos. Recogida mecánica de la información (grabaciones). Explicar posición del investigador

Fuente: Información extraída de Pla (1999).

Otro criterio de rigor en la investigación cualitativa es la validez de la investigación y su consecuente análisis de datos. Los datos se presentan de manera narrativa, de forma que el investigador los organiza en categorías mediante un procedimiento analítico: simplificación de los datos, segmentación temática, categorización (situaciones, relaciones, opiniones...) y análisis de lo obtenido. No obstante, para que una investigación sea válida es necesario evaluar la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Toledo, 2017 y Pla, 1999).

Estos criterios no pretenden la generalización de resultados que tienen las investigaciones cuantitativas ya que el estudio se asienta en el paradigma interpretativo. Es por ello por lo que el investigador no puede mantener una posición neutral en el caso de la confirmabilidad y, por ello, en las investigaciones cualitativas este criterio se refiere a conseguir explicar el posicionamiento de la persona que investiga. Asimismo, estos criterios no se obtienen durante un único momento, sino que están presentes a lo largo de toda la investigación (obtención de datos, análisis y proceso crítico reflexivo).

Un criterio de validez que parece ser refutado por algunos autores y permitido por otros es la triangulación. Se refiere a la utilización de varios métodos para obtener distintas perspectivas de la realidad (Toledo, 2017 y Pla, 1999).

La investigación cualitativa no pretende abarcar solo la aplicación de técnicas en la recogida de datos, sino que busca ofrecer “una intención estratégica, como mirada de la realidad social; fijándose en los procesos relacionales del individuo y no simplemente en categorías” (Pla, 1999, p. 298). Este ha sido el punto de partida del trabajo.

3.4 PRINCIPIOS ÉTICOS SEGUIDOS

Cruz (2012), propone unos principios éticos que se deben tomar en cuenta a la hora de emplear el enfoque biográfico-narrativo en las historias de vida.

- Principio de respeto a la autonomía personal: otorgar consentimiento explícito para ser objeto de la investigación; facilitar toda la información disponible sobre la investigación; facilitar su participación en todas las fases de investigación.
- Principio de confidencialidad: garantía de anonimato, confidencialidad de los datos.
- Principio de justicia: que los participantes no se sientan valorados o juzgados; no queden en evidencia; no puedan ser sancionados por sus opiniones o actitudes.

Estos principios vienen fundados con la necesidad de ofrecer al participante un bienestar durante la investigación. Los aspectos éticos comienzan desde el principio del estudio y se desarrollan durante el mismo, de manera que están presentes hasta la finalización y la divulgación de resultados (Moscoso y Díaz, 2018).

3.5. PARTICIPANTES

Los participantes han sido escogidos a partir de una muestra intencional ya que se han elegido en función de su edad y la situación profesional en la que se encuentran. Se trata de dos hombres con edades comprendidas entre los 24 y 48 años que representan la población de referencia para el estudio ya que se pretende conocer diversas experiencias formativas y laborales de profesionales varones de EI. Los participantes de la presente investigación reciben su formación inicial en Andalucía y se encuentran en activo en escuelas de dicha comunidad. Se ha querido contar con dos testimonios de personas de diferentes edades que se encuentran en distintos momentos de la carrera y vida profesional, con el fin de poder comparar sus trayectorias académicas y profesionales y valorar si realmente se perciben cambios en sus testimonios.

A continuación, se procede a realizar una presentación de los protagonistas del estudio:

Jaime. Nació en Málaga en el año 1997. Proviene de una familia biparental y tiene dos hermanos mayores. Pasó la mayor parte de su infancia con su madre y sus dos hermanos. Fue a la guardería y, posteriormente, a un colegio público; ambos en Málaga. El instituto al que fue era concertado y también se encuentra en Málaga. Actualmente cursa el primer año de su formación inicial como Técnico Superior de EI a través de un programa de Formación Profesional (FP) Dual. Esta enseñanza consiste en realizar prácticas desde el primer año, yendo dos días de la semana a la escuela infantil y el resto a clase presencial del ciclo formativo en su centro de referencia. Eligió la carrera de Magisterio por sus experiencias previas con niños y por la influencia de su madre, la cual es especialista en Audición y Lenguaje. No obstante, antes de realizar esta FP, estudió la carrera de Arte Dramático y un Máster de Educación Audiovisual; saber que podía implementar el teatro en la educación también le impulsó a estudiar esta FP. A parte de estudiar, trabaja en una sala de infantil con niños de 3 a 10 años.

Alonso. Nació en Málaga en el año 1973. Proviene de una familia biparental y tiene un hermano; aunque pasó mucho tiempo de su infancia con su abuelo y su primo en el campo. Cursó su etapa preescolar en un pueblo de Málaga y la etapa de EGB la realizó en varios centros públicos porque se mudó de pueblo en diversas ocasiones por el trabajo de su padre. Concluyó el Bachillerato en Cádiz. Cursó su formación inicial en la Universidad de Málaga. Tras finalizar sus estudios en Educación, realizó el Grado de Psicología. No hizo la carrera de Magisterio por elección propia, sino que lo hizo por una serie de acontecimientos que marcaron su decisión: su baja nota en COU le impidió realizar la prueba de acceso a la universidad en junio, perdiendo la oportunidad de acceder a otras carreras. No obstante, Alonso verbaliza que estudió el Grado en Educación Primaria, dio clases en la ESO como interino y, tras actuar en ocasiones como profesor de apoyo en Infantil, decidió en 2004 que quería ser maestro de Infantil, preparándose las oposiciones de este nivel. Actualmente es maestro de Infantil en un colegio público de Málaga.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS

El capítulo presentado aborda los resultados del análisis realizado, que se organiza en tres categorías. Se parte de las experiencias de los protagonistas en la infancia y la juventud, teniendo en cuenta la educación familiar, así como la primera aproximación a los contextos de enseñanza formales. Seguidamente se hace hincapié en la formación inicial. Por último, se trata la trayectoria profesional y se analizan las experiencias de los participantes con los infantes y la Educación Infantil.

4.1. EDUCACIÓN EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

El bienestar en las personas es importante para que haya un progreso adecuado del desarrollo personal y social. Tanto las familias como las escuelas deben proporcionar este bienestar en la infancia, teniendo en cuenta que se deben satisfacer varias necesidades: biológica, cognitiva, afectiva, social y educativa (Fernández, 2015).

Los participantes que protagonizan esta investigación se encuentran dentro de una familia nuclear; Jaime proviene de una familia numerosa formada por padre, madre y tres hijos; mientras que Alonso tiene únicamente un hermano.

Ambos verbalizan que pasaron la mayor parte de su infancia con sus madres y hermanos ya que sus padres, debido a sus profesiones, no estaban muy presentes en el hogar. Alonso pasó también una gran parte del tiempo de infancia con su abuelo y primo.

El hecho de que ambos padres varones trabajasen fuera del hogar provocaba que sus madres se encargasen de la mayor parte de las tareas domésticas. El menor de los participantes expresa que cuando su padre se quedó sin trabajo, hubo un cambio en el ámbito familiar ya que a partir de ese momento fue la figura paterna la que se encargó de todas las tareas domésticas y el cuidado de los hijos, excepto planchar.

Por otro lado, la disciplina que se vivía en cada hogar era muy dispar. En el caso de Jaime esta desarrollaba la educación y el respeto hacia todos los miembros de la familia, mientras que Alonso explica que durante su infancia vivió una disciplina coercitiva, en la que el castigo físico estaba muy presente.

Mi padre echaba mano del cinturón y no hacía falta que se lo quitara. (Mi madre) era peor todavía, cogía la zapatilla y te pegaba unos pellizcos... (Alonso).

Esta diferencia en el trato a la infancia parece estar relacionada con el momento social en el que se ha criado cada uno de los protagonistas. Alonso nació en 1973, cuando España estaba al final de una Dictadura. Su educación empezó marcada por la Ley General de Educación (LGE), la cual pretendía una reforma educativa basada en “la liberalización política de los derechos individuales

y de ciudadanía” (Montoya, 2007, p. 164). A pesar de ello, el profesorado seguía teniendo arraigados los ideales de la Dictadura, por lo que actuaban con relación a ellos.

En cambio, Jaime, se crio en un ambiente más liberal y con mayor igualdad de oportunidades. La ley bajo la que empezó su escolarización es la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), a través de la cual se buscaba más autonomía del profesorado, una organización más flexible y mayor participación por parte del alumnado. El profesorado cooperó por lograr la mejora del sistema educativo y llevar a cabo, realmente, los objetivos propuestos por la ley educativa (Montoya, 2007).

A pesar del cambio de época, ambos explican que contaban con el apoyo de sus padres y madres, pero no hablaban de todo con ellos ya que estos se sentían incómodos.

La familia es una institución con una gran influencia ya que determina el desarrollo psicológico durante la primera infancia, englobando factores heredados y ambientales. Dicha influencia determina las prácticas de crianza ya que el exceso de autoridad o la falta de esta, “causan en los niños/as afectaciones en su vida personal, familiar y social” (Iral et al., 2019).

A pesar de que a finales del siglo XX se insistiese en la necesidad de que las escuelas infantiles obtuviesen un valor educativo, se aprecia cómo a principios del siglo XXI aún existen algunas de ellas que no han modificado el objetivo perseguido.

No volvería (a la etapa de Infantil), la verdad. Y hay una experiencia que no me gustó; había una guardería que era literalmente para guardar niños. Íbamos por las tardes los lunes, cuando mis dos padres trabajaban y lo recuerdo fatal. No volvería ni de broma a esa etapa (risas). Allí mi madre nos dejaba los lunes porque trabajaba. Es maestra y todos los lunes tenía claustro, entonces pasábamos todas las tardes allí. En la guardería no hacíamos nada, solo estábamos en el patio; se guardaban niños, literalmente (Jaime).

Sin embargo, el mismo participante cuenta que tuvo la oportunidad de hacer una actividad en una escuela infantil en la que sí estaban comprometidos con el aprendizaje y la educación.

Me gustó mucho el ambiente de trabajo, las instalaciones... Cómo estaban los niños, no sé. Hacían actividades muy chulas. Era una escuela infantil de verdad y no una guardería; que de verdad se preocupaban por el aprendizaje de los niños y el desarrollo de sus capacidades (Jaime).

En relación con el ámbito escolar, se aprecia que en la época en la que estudió Alonso la escolarización básica se basaba en metodologías tradicionales. El protagonista cuenta que al principio de su etapa educativa cantaba el himno de la Falange Española en la escuela. También llevaba a cabo frecuentemente prácticas religiosas. A su vez, se observa que, durante su

educación, el profesorado seguía empleando la fuerza y la violencia como recurso para educar a la infancia.

Recuerdo que un profesor me dio un tortazo por mi apellido. Porque como había tenido a mi hermano, que era muy malo, pues me preguntó que si era su hermano y me pegó (Alonso).

Se usaba la violencia sin motivos aparentes, lo que causaba rechazo del alumnado hacia la escuela. En los primeros años de la democracia Alonso experimentó situaciones de mayor libertad en el aula. Los docentes empezaban a innovar respecto a los recursos didácticos que empleaban y también respecto a las formas de educar a la infancia. Cabe mencionar que este cambio fue notorio cuando Alonso cambió de una escuela privada a una pública. En esta última le ofrecían experiencias significativas y sus calificaciones e interés mejoraron notablemente.

Había otro (docente) que usaba como el teatro... y para mí fue la mejor etapa. Fue allí donde yo ya... aunque soy maestro por casualidad, yo ya alguna vez me planteé el hecho de ser maestro. Vi que la educación era algo bonito y lo que había sufrido antes era horrible, había estado en un colegio patético. Cuando cambié al instituto eran más innovadores, de hecho, el de Lengua utilizaba positivos, que era la primera vez que lo escuchaba y nos motivaba mucho con eso. Luego el de Química nos contaba muchas historias relacionadas con la Química, entonces eso también enganchaba. Una profesora de Historia también usaba muchas anécdotas e historias (Alonso).

Las experiencias educativas tampoco fueron especialmente agradables para Jaime, sobre todo en Secundaria. Esta etapa está, para el protagonista, marcada por la disciplina represiva y el recuerdo de una profesora que se convierte en contra modelo de referencia para él.

Había una profesora que no me gustaba cómo hablaba a la gente, cómo explicaba y cómo corregía los exámenes. Ella solía gritar y, no sé, no me parecía la manera adecuada (Jaime).

Ambas anécdotas se engloban en un ámbito de educación privada, sobre lo cual podemos ver que son estas instituciones las que llevan a cabo una educación más enfocada al tradicionalismo. Todas estas experiencias muestran cómo el cambio de la educación y las metodologías que se llevan a cabo, a pesar de las numerosas propuestas renovadoras que ofrecían los pedagogos, no se llevaban a cabo en todos los colegios.

Por otro lado, en ambas entrevistas se observa que la mujer ha sido la encargada de la educación en los primeros años de infancia, a pesar de la diferencia de edad entre los protagonistas. Asimismo, los dos participantes explican que en Primaria ya empieza a aparecer la figura

masculina en el aula y en Secundaria hay un porcentaje muy parecido de hombres y mujeres impartiendo clase en los institutos. Haciendo referencia a estas ideas, se aprecia que los docentes varones se dedican en mayor medida a asignaturas como Matemáticas, Conocimiento de Medio y Educación Física. Por tanto, se afirma que a pesar de que exista la figura masculina en el ámbito educativo, aún sigue siendo una profesión marcada por estereotipos de género.

A su vez, se observa cómo, a pesar de ser la mujer la protagonista en el ámbito educativo en los primeros niveles, los hombres cuentan con un respeto superior a ellas en estos niveles.

Tuve profesores a los que recuerdo, por ejemplo, el de Inglés: don Andrés. Y el de Conocimiento del Medio, Don Antonio. A Don Antonio le recuerdo porque fue nuestro tutor durante dos años. Cantábamos muchas canciones con él. Y, ahora que me estás haciendo recordar las cosas, creo que a las profesoras no las llamábamos de doña (Jaime).

Las familias de ambos participantes estaban implicadas en la educación de sus hijos y tenían buena relación con los docentes. Además, no había diferencia entre la relación docente-familia en función del género del profesorado.

La imagen que tenía mi familia sobre los docentes era buena. Consideraban que era alguien al que había que respetar y que lo que decían iba a misa. No trataban diferente a las mujeres respecto a los hombres docentes (Alonso).

La experiencia familiar y escolar determina nuestra manera de ser. Un aspecto importante es la implicación de las familias en el contexto escolar. Hemos apreciado en este sentido que las madres de los protagonistas se implican más en la relación familia-escuela y en el cuidado respecto a los padres, un aspecto a tener en cuenta en este análisis. De este modo, se han inculcando patrones sexistas que más tarde fueron reconducidos en el caso de Jaime ya que la figura paterna se involucró en el cuidado cuando él y su hermano fueron más mayores. Además, ambos tuvieron una infancia llena de atención por parte de sus familias; no obstante, la disciplina fue diferente para ellos.

4.2. FORMACIÓN INICIAL

A lo largo de la formación inicial, el futuro profesorado adquiere conocimientos y experiencias que conformarán su identidad profesional. Es un periodo lleno de sentimientos y percepciones que pueden determinar aspectos en relación con la continuidad de los estudios, las relaciones con otros docentes y los prejuicios sobre esta profesión.

Los protagonistas de esta investigación comienzan su formación inicial en 1991 (Alonso) y 2021 (Jaime). Alonso decide empezar esta formación por la motivación académica que le brindaron los maestros que tuvo en los últimos cursos de Primaria; estos usaron recursos innovadores para

aquella época, como pueden ser los positivos y el teatro. Por otro lado, Jaime ha trabajado con niños y niñas desde que empezó los estudios de Arte Dramático y esto ha sido un incentivo para decantarse por la FP de educación. Además, ver a su madre trabajar en el ámbito educativo también ha sido un detonante motivador para iniciar estos estudios.

Durante los primeros años de formación se afianzan hábitos y actitudes profesionales que resultan de la observación de otros docentes, utilizándose en los primeros años de práctica educativa. En este sentido los nuevos docentes no ofrecen una idea innovadora, sino que actúan en relación con la propia experiencia académica (Muñoz, 1989; López y Gutiérrez, 2002). Esto puede explicar las razones por las que Alonso explica que le trataban distinto en la carrera por ser un hombre.

Sí noté un trato distinto en la carrera hacia mí. Por ejemplo, la de Música tenía más predilección hacia las niñas. Hay una serie de personalidades que tienden a sentirse más afinidad con los hombres, a sentirse más protectoras en el caso de los niños. A sentirse más dulces y más cariñosos con niñas que con niños (Alonso).

Sin embargo, con el paso de los años este aspecto se ha modificado ya que Jaime no ha sentido lo mismo que Alonso.

A su vez, en la formación inicial hay diferencias significativas entre las épocas en las que estudiaron Alonso y Jaime respecto a la educación de la infancia y adolescencia. Sin embargo, ambos hablan de que existen ciertos prejuicios cuando un hombre trata de estudiar para convertirse en profesional de la Educación Infantil.

Alonso explica que sus compañeros y compañeras hacían comentarios respecto a su orientación sexual e incluso él mismo afirma haber tenido cierto recelo con otros hombres que estudiaban con él.

Al hacer Infantil sí que ha habido alguna bromilla en relación con los prejuicios sobre la carrera. A lo mejor decían “tú para estar rodeado de mujeres” o incluso que como era de Infantil, era gay. Lo he vivido e incluso lo he pensado yo de otros (Alonso).

Estos comentarios conforman las decisiones que van tomando los hombres que se inician en la profesión de Educación Infantil, de hecho, este participante al principio de su carrera dudó entre estudiar Infantil y Primaria. Alonso expresa que entró a una clase de Infantil y como eran todas chicas, a excepción de un chico que era homosexual (según comenta) escogió los estudios de Ciencias; una especialidad que te habilitaba para enseñar asignaturas como Matemáticas y Naturales en 1º y 2º de la ESO.

No obstante, en la formación de Jaime se muestra un avance social en este aspecto ya que no siente que sus compañeras hayan tenido prejuicios relacionados con esta cuestión. Sin embargo,

este participante cuenta una anécdota en la que se puede apreciar cómo una compañera le dice que quizás podía tener problemas en el acceso a la profesión por su condición sexual.

Una chica de segundo me dijo que, a lo mejor en la entrevista, en la escuela me iban a mirar mal. Eso sí es verdad que me lo dijo. Y también todo lo contrario, vino un chico, antiguo alumno Dual, que me dijo que por ser chico la escuela infantil me iba a mirar bien por ser un referente diferente. O sea, he tenido los dos extremos y creo que eso es verdad, hay gente con prejuicios que me va a ver como un hombre... Y al revés, dirán: “ay mira, no tengo ningún hombre” (Jaime).

En este sentido Jaime expresa que no le influyeron los estereotipos de género, ya que siguió teniendo seguridad en sí mismo. De hecho, nunca dudó en si estudiar Infantil o no.

Otro aspecto marcado por la etapa en la que se encuentra la formación inicial de cada participante es el lenguaje inclusivo. La profundización en el uso del lenguaje inclusivo ha aumentado en los últimos años por la necesidad de visibilizar ambos géneros; de manera que no se excluya a la minoría del grupo según la situación en la que nos encontremos. Las propuestas para promover el cambio hacia el lenguaje inclusivo incluyen las modificaciones en el lenguaje cotidiano, institucional y jurídico; elaborando guías para cambiar los usos sexistas o discriminatorios (Bolívar, 2019).

En la formación inicial del profesorado de Infantil encontramos unas aulas en las que es mayoritario en número de mujeres. Sin embargo, vemos diferencias relacionadas con cómo los docentes se dirigen a los grupos de estudiantes. Alonso cuenta cómo, a pesar de haber pocos varones en su clase, el profesorado seguía empleando lenguaje masculino genérico para dirigirse al grupo. A su vez, Alonso relata que, únicamente una de sus compañeras les hacía reflexionar diciéndoles que había que modificar el lenguaje.

Por otro lado, Jaime cuenta que al principio de su formación inicial el profesorado hablaba en femenino y en masculino y fue él mismo el que pidió que generalizasen su uso hablando en femenino, ya que había una mayoría de mujeres.

En las primeras clases decían: “bueno chicas... bueno, y chico”. Y todo el rato era “bueno, y chico”. Y ya fue cuando dije que hablasen en femenino siempre porque son mayoría y a mí me da igual, la verdad; no tenían que estar especificando todo el rato. Pero bueno, al final dicen lo que les sale primero y ya está (Jaime).

En cambio, existen otras cuestiones que no han mostrado un progreso; lo cual ha provocado que se siga viendo esta profesión como una tarea de mujeres. En primer lugar, los hombres siguen siendo una minoría en el ámbito de Infantil debido a los estereotipos; ambos participantes, son conscientes de ello.

Creo que hay tan pocos hombres estudiando Infantil porque es una carrera que está enfocada a la mujer. Antiguamente se pensaba que, si era una mujer soltera, mejor. De hecho, las profesoras de mis padres eran solteras para que pudieran ir de un lado a otro. Además, siempre las que se encargaban de los niños pequeños eran las maestras al limpiarles los mocos y el culo... Los hombres no (Alonso).

Ambos expresan que no han visto nunca esta carrera feminizada y, por tanto, no se han visto determinados por ello. No obstante, verbalizan que muchos hombres no estudian Infantil porque no se sienten apoyados por su entorno cercano, y esto finalmente condiciona su elección. Incluso establecen hipótesis sobre por qué está feminizada la profesión.

Pienso que es por varias razones (tan pocos hombres estudiando Infantil): primero la costumbre antigua de que es la mujer la que cuida a los niños, entonces... Y más de 0-3 años de cambiar un pañal, dar de comer y estas cosas; que era cosa de mujeres y se sigue viendo así, ¿no? Luego también tengo la teoría de que, aunque a un hombre, sí no es abierto de mente como yo me considero, le gustaría trabajar con niños, pero está muy preocupado por lo que van a decir y los estereotipos... Por mucho que le guste, se va a auto convencer de que no y no lo hace (Jaime).

En relación con el profesorado varón de Infantil del Grado, así como el alumnado matriculado, se encuentra que, a pesar de haber existido un avance social, el cambio hacia este ámbito ha sido mínimo. Alonso no tuvo maestros en esta etapa educativa y Jaime menciona que había solo uno en toda la escuela. Además, el participante que se encuentra estudiando actualmente su formación inicial como Técnico, comenta que es el único varón en su clase; y le sucede igual en el colegio en el que realiza su Prácticum.

El único soy yo (hombre en clase). De hecho, en primero y segundo, el único hombre soy yo. Además, de las personas matriculadas para el año que viene, solo hay un hombre. No sé cuántos ha habido en los cursos anteriores, pero sé que han sido muy pocos hombres. De hecho, en la escuela donde estoy haciendo las prácticas, el director es un hombre; y me ha dicho que soy el segundo chico que va en toda la historia de la escuela (Jaime).

Como se comentaba anteriormente, la reproducción de este tipo de situaciones en la formación actúa como indicador de que la profesión está feminizada. Además, cabe la posibilidad de que los docentes varones en formación se sientan excluidos dentro de este ámbito. Sin embargo, en el caso de Jaime se puede apreciar a lo largo de la entrevista que no se siente así. El hecho de que haya una presencia de varones en esta escuela puede propiciar que los niños y las niñas vean la profesión como una tarea de hombres y mujeres; comenzando así una aceleración en el proceso para erradicar los estereotipos de género.

Por otro lado, en las anécdotas que cuentan se observa que el alumnado de Infantil de las prácticas ha mostrado un afecto especial por ambos participantes. Alonso explica que era porque el resto del profesorado era más mayor, entonces al alumnado le gustaba tener alguien más cercano a su edad. En cambio, Jaime cuenta que uno de los niños se acercaba más a él que al resto de las maestras y no sabía por qué; hasta que descubrió que este alumno no contaba con una figura paterna. Asimismo, narra que la mayoría del alumnado le llama “seño” y él explica que es “profe”.

Yo mismo se lo digo si me apetece y sino pues no se lo digo (que le llamen profe y no seño). La verdad es que a mí me da igual un poco la palabra que me digan; pero sí, somos géneros distintos y tienen que conocer también que hay una palabra para eso, ¿no? Creo yo, no lo sé, a lo mejor me equivoco (Jaime).

Resulta interesante el hecho de que a la mujer se le llame por el sustantivo “señorita” y al hombre por “profesor”. ¿No se les puede llamar a ambos por el diminutivo “seño”? ¿Acaso ese diminutivo implica un género u otro? Esta, es una concepción que ha creado la sociedad y proviene de una ideología tradicional en la que el término “señorita” implicaba ser una mujer soltera. El término “señorito” implica la pertenencia de un hombre a una clase social superior (Ávila, 2022).

Un aspecto a tener en cuenta en los testimonios de ambos participantes es que Alonso estudió la carrera en la universidad y Jaime está realizando la Formación Profesional. Se puede apreciar que, a pesar de la diferencia del título que se les otorga tienen anécdotas similares, repletas de prejuicios. No obstante, Jaime comenta que considera su formación mejor en relación con la preparación que les ofrecen ya que la FP tiene la posibilidad de realizar más prácticas durante sus años de estudios; además de considerarla más práctica y mejor adaptada a la realidad por algunas de las asignaturas que estudian.

Yo pienso que en la FP se aprende más; pero no por la FP, si la universidad tuviese la misma forma de enfocar el aprendizaje o hubiese más prácticas, pues sí sería igual la formación. Además, tengo asignaturas en la FP que no se tienen en la universidad como Primeros Auxilios, Formación y Orientación Laboral (hacer entrevistas o entender la nómina de un contrato) y Empresas (por si quieres montar una empresa) (Jaime).

Asimismo, este participante explica que no realizó la carrera de Educación Infantil debido a sus previos estudios en Arte Dramático, pero que si en un futuro realizase la formación en la universidad sería por hacer una oposición o por motivos económicos; ya que con el título de Técnico Superior en Educación Infantil se cobra menos. Según se muestra en la Resolución del 25 de noviembre de 2021 por la que se registran y publican las tablas salariales de centros de asistencia y educación infantil en España, un maestro cobra 1411,66 euros mensuales; mientras que un educador infantil cobra 975 euros mensuales.

Actualmente, las redes sociales también se han convertido en un espacio de producción de estereotipos vinculados al género que pueden ser dañinos. Respecto a la infancia y la profesión docente, Jaime narra que en su cuenta de *Tiktok* hubo una polémica en la que se le juzgaba por un vídeo en el que aparecía realizando las prácticas de educador por el hecho de cambiar pañales. En estos comentarios algunas personas defendían que únicamente las mujeres debían realizar esta acción, mientras que había otras personas que se oponían a esta idea.

(Las personas) decían que no se pueden fiar de un hombre por si lo viola o yo qué sé, se escucha de todo. Y se piensa todo. También había personas que decían que eso iba en la persona y no en el género. Yo me mantuve al margen totalmente, estuve de observador, y veía de todo (Jaime).

Muchas veces estos comentarios son reproducidos por las familias en el ámbito escolar, llegando al punto de no querer que sus hijos o hijas tengan un docente varón. Sin embargo, durante el periodo de prácticas formativas de Alonso y Jaime no se ha apreciado esta visión ni por parte de las familias, ni del profesorado ni del alumnado. Quizás por parte de las familias esto no se ha observado ya que ninguno de los dos tuvo mucha relación con estas, como ellos mismos expresan. En cambio, durante la trayectoria profesional sí se han observado prejuicios provenientes de las familias.

No obstante, Jaime cuenta que su tutora de las prácticas le comentó que un alumno que estuvo con ella se tenía que esconder detrás de las cortinas cuando venían las familias porque no estaba bien visto que hubiera un hombre en las aulas.

Los padres no iban a llevar a los niños ahí si había un hombre, y eso es diferente ahora (Jaime).

Esta situación se dio hace aproximadamente una década, lo que nos indica que todavía siguen existiendo prejuicios y están muy presentes en los centros educativos.

La reflexión acerca de la formación inicial del profesorado es necesaria, de manera que se planteen planes de estudios adecuados para eliminar estereotipos y que estos no se reproduzcan en los futuros docentes, permitiendo así avanzar como sociedad.

4.3. TRAYECTORIA PROFESIONAL

La trayectoria profesional consiste en la progresión de actividades que requieren una formación y experiencia laboral a lo largo del tiempo y dentro de un contexto (Velasco et al., 2015; Alliaud et al., 2016). En relación con los docentes, dicha experiencia no abarca únicamente lo que ocurre en las aulas, sino que también se tienen en cuenta aspectos como su relación con la comunidad

educativa (alumnado, familias y compañeros/as), los valores que intentan transmitir dentro y fuera del entorno escolar y los sentimientos que tienen al ejercer esta profesión, entre otros.

Tanto Jaime como Alonso se encuentran activos laboralmente, el primero en una sala de infantil destinada a cumpleaños y campamentos; y el segundo en un colegio público. Ambos explican que los varones son una minoría en su campo profesional, sin embargo, en el caso de Jaime se aprecia que en su puesto de trabajo aparece más la figura del hombre, aunque sigue siendo minoría. Podemos pensar que se debe a que esta sala no está destinada únicamente para la primera infancia, sino que abarca desde los 3 a los 10 años; por tanto, esto puede explicar que haya más hombres interesados en ello, al igual que ocurre en Primaria.

Al preguntar a ambos participantes por su primer contacto profesional con la infancia, ninguno expresa un sentimiento negativo. No obstante, sí aparecen ciertos celos cuando se les pregunta por el primer contacto con las familias. Alonso expresa que ha tenido varias situaciones negativas. En una de ellas, una madre le preguntó a principio de curso si podían cambiar a su hija de maestro porque él era un hombre y prefería una docente mujer. Jaime explica que, a pesar de que su puesto no requiere de mucha interacción con las familias, cuando habla con estas suele ser acerca de alguna anécdota ocurrida durante el cumpleaños o porque las familias le dicen qué les ha gustado el espectáculo.

Resulta interesante, a su vez, que Alonso siempre comenta a principio de curso que es padre de familia. Dice que lo hace para transmitir confianza a las familias.

Yo lo suelo comentar al presentarme en un grupo nuevo (que es padre de familia), cuento cosas de mi vida también. Pero ahí soy yo el que tiene el prejuicio. Cuando yo les cuento que tengo hijos es para que no piensen nada. Siempre lo hago. Algunas tutoras de mis hijos también comentan que tienen hijos. Por eso, yo son cosas que copio de las reuniones a las que he asistido como padre (Alonso).

Se observa, por tanto, el prejuicio en relación con el cuidado de los hijos y el género de la persona. Estas anécdotas nos hacen pensar cómo socialmente asociamos a la figura docente una imagen de cuidado, cariño, empatía... Llegando a pensar que las mujeres ya tenemos estas cualidades de forma intrínseca y que los hombres las desarrollan únicamente cuando se convierten en padres. De hecho, al preguntar a Jaime y Alonso sobre los valores que se deben transmitir en Infantil, estos consideran que tienen que ser distintos a los de Primaria, ya que hay que ser más cariñoso, emocional y empatizar mucho más, porque en la etapa de Infantil el alumnado es más dependiente. Este pensamiento generalizado puede explicar por qué los hombres suelen escoger las etapas educativas de Primaria y Secundaria. Además, Cappi et al. (2018) explican que los docentes varones suelen ser redirigidos a funciones de apoyo o destinados a los grupos de mayor edad; lo

que refuerza la concepción de que las mujeres deben ser las encargadas del cuidado y la educación de la primera infancia.

Por otro lado, en el aula, los docentes varones tienen que cuidar sus acciones para que no les prejuzguen. Por ejemplo, tienen que ejercer su profesión con la puerta abierta o tener cuidado a la hora de cambiar al alumnado de ropa.

Siempre suelo trabajar con la puerta abierta por el hecho de ser un hombre. Cuando estaba la chica de prácticas sí la cerrábamos mucho para poder explicar, pero ahora que ya no está pues es raro que la cierre. La abro por las familias por si acaso algún día hay algún problema. Mis compañeras saben que la tengo abierta y ven lo que pasa en mi clase. Por si algún día tuviese problemas más que nada (Alonso).

Las compañeras de Alonso suelen tener la puerta cerrada porque no se preocupan por si las familias les prejuzgan, ya que no suelen existir esos pensamientos hacia las mujeres. De hecho, existe otro aspecto en el que Alonso se diferencia del resto de sus compañeras: a sus reuniones acuden habitualmente los padres y las madres juntos, mientras que a las reuniones que realizan sus compañeras maestras suelen ir solo las madres.

Además, la acción de cambiar de ropa al alumnado también conlleva una serie de situaciones incómodas en las que los varones se ven envueltos. Alonso no suele entrar al baño del aula cuando hay algún alumno o alumna, y lo hace de manera indiferente hacia el género de estos; además, les explica que entra sin aparatos electrónicos y se preocupa demasiado en no estar durante mucho tiempo en ese espacio.

Siempre entro sin el móvil, y se lo digo, no tengo ningún problema. Ellos ya saben que, si entro, tardo menos de un segundo. Es más, cuando está muy mojado el suelo del baño me lo dicen para que entre a fregarlo, ellos salen y enseguida lo hago. Son cosas que... no me ha pasado, pero como he escuchado que a gente le han pasado cosas, tomo precauciones (Alonso).

Jaime explica que él suele estar más tranquilo en este aspecto ya que siempre están su compañero de sala y él cuando los chicos y las chicas se están cambiando; de manera que, si hay algún malentendido, puede haber alguien que contrarreste los hechos. Aun así, cuenta que siempre pregunta si se quieren cambiar solos o no, independientemente del género.

Generalmente yo les pregunto, porque las niñas (a los 6/7 años, depende de la madurez) ponen cara rara, entonces les digo si quieren que cierre la cortina y se cambian solas. Con los niños, cuando son más mayores también lo hago. Pero es verdad que las niñas son las que suelen poner la cara rara y es cuando yo les pregunto. Entonces les dejo solas. Si no

son autónomas para cambiarse de ropa ya aviso a mi compañera para que suba ella a ayudarlas, pero es más por ellas que por mí (Jaime).

Ambos actúan de igual forma a pesar del género al que se dirijan, lo que da lugar a inferir que los prejuicios no los tienen ellos, sino las familias. Los docentes varones suelen pasar por vigilancias constantes debido al miedo generalizado que existe en torno a la presencia masculina en las escuelas infantiles; además a estos mismos se les limitan las actividades de cuidado que vienen implícitas en esta profesión: “baño, higiene y cambio de pañales” (Cappi et al., 2018).

Por otro lado, en relación con los estereotipos que tienen ya marcados el alumnado, encontramos que, a la hora de relacionarse con los docentes, hacen distinción entre mujeres y hombres. Bajo las experiencias de los participantes se observa que es indistinto el trato en el caso de Jaime ya que la relación con el alumnado va en función del momento o situación educativa; mientras que en el caso de Alonso este considera que cuando el alumnado llora, busca una figura femenina, relacionándolo con que seguramente sea la madre la encargada del cuidado de los hijos; en el caso del alumnado que lleva a cabo esta acción.

No obstante, ambos explican que ellos se relacionan igual con las chicas que con los chicos y que intentan eliminar los prejuicios marcados por la sociedad para que no se reproduzcan en las futuras generaciones; aunque hay compañeras que lo siguen reproduciendo. Además, al preguntarles si observan una disminución de estereotipos en el alumnado según van pasando los años, tanto Jaime como Alonso exponen que no.

En la escuela infantil sí hubo una vez que para el Día del Libro estaban haciendo marcapáginas personalizados y la profesora les cruzaba las piernas a las niñas y a los niños no; entonces yo le pregunté que por qué y dijo, vale, le cruzo también las piernas a los niños. Pero no era de igual manera; hacía el cruce por los tobillos en los niños y por las rodillas a las niñas. Entonces yo no intento fomentar este tipo de situaciones... En el trabajo, por ejemplo, he cambiado y llevo un tiempo preguntando siempre qué color quieren y normalmente me piden las niñas el rosa y los niños el verde, en vez del azul. Hay otra situación en la que les pregunto si quieren falda o pantalón y las niñas me dicen falda y ningún niño me dice falda, pero yo aun así lo pregunto. Entonces sí pienso que ya tienen los estereotipos marcados a esa edad, por ejemplo, en la escuela ya con dos años, un niño (que era su cumpleaños) dijo: “las chuches de la bolsita rosa para las niñas y la azul para los niños” (Jaime).

Otro aspecto a analizar es la vestimenta. En la sociedad suele estar marcado el estilo de “mujeres” y el estilo de “hombres” en la manera de vestir; de hecho, en las anécdotas de los participantes así se puede observar. Jaime cuenta que en la etiqueta de su babi pone “bata maestra”; podemos pensar que es debido a que es una profesión tradicionalmente considerada como femenina y pone

esto en todas las batas, siendo iguales tanto para mujeres como para hombres. Jaime habla sobre los prejuicios en la vestimenta:

Tengo dos (babis), uno que me dio el centro de estudios (negro) y la bata que yo me compré, que es de colores. La que me compré es de caperucita roja, por así decirlo, y colorida. Es el diseño de mujer, porque los de hombre no me gustaban, eran muy secos la verdad. Los de hombre eran más formales, como camisas, con cuadros... Más serios, por así decirlo. Es verdad que busqué la menos “femenina” respecto a la parte de abajo, que no fuera campana. Pero porque yo no me sentía... por estereotipo, no sé, o por costumbre, no estoy acostumbrado a llevar eso. Pero yo la quería más colorida y no tan aburrida y sosa (Jaime).

Deducimos, por tanto, que la ropa considerada para mujeres tiene que estar más infantilizada, lo que genera una interiorización de estereotipos de género desde la infancia.

En relación con cómo se sienten los docentes en el ámbito educativo por estos estereotipos, observamos que a veces se sienten excluidos por el hecho de ser una minoría y que, cuando hay algún hombre con ellos, se sienten más cómodos. Sin embargo, esto es algo que va en función de la persona ya que Alonso sí se ha llegado a sentir excluido con sus compañeras, mientras que Jaime no. Además, ambos consideran que es necesario que haya profesionales varones en Educación Infantil. En el caso de Alonso, este piensa que las mujeres y los hombres aportan distintos puntos de vista a las situaciones y se “llega a crear un equilibrio entre ellas y ellos”. En contraposición, Jaime tiene una opinión distinta en relación con que haya dichos profesionales, ya que este verbaliza que es necesario para erradicar los estereotipos y que la sociedad vea la profesión, además del cuidado de los más pequeños, como una tarea para ambos géneros.

Todos estos prejuicios han llevado a los participantes a lo largo de su trayectoria profesional a pensar en abandonar la profesión. Ellos dicen que sus pensamientos han estado motivados por la falta de compañerismo y las dificultades que ven en la enseñanza de este nivel, pero la realidad es que sufren un rechazo que se hace visible en sus testimonios.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE DATOS

A lo largo de este capítulo se reflexionará sobre los datos ofrecidos por los participantes, contrastándolos con las investigaciones de otros autores. De esta forma, se llevará a cabo una discusión asentada en las tres categorías descritas en el capítulo anterior, teniendo en cuenta las subcategorías que se han ido creando tras la recogida de datos y los objetivos previamente marcados.

5.1. EDUCACIÓN EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Las madres son las principales figuras educativas de la infancia de los protagonistas, siendo estas las encargadas tanto del cuidado de los hijos como de las tareas domésticas. En nuestros días, una gran parte del alumnado aún sigue observado que, en casa, los hombres no suelen encargarse de las tareas del hogar; “reflejando una sociedad en la que el cuidado recae en la mujer” (Zapico, 2021, p. 22). Al ser las madres las más implicadas en la educación de los primeros años de vida, también son las que más coordinadas están con la labor que se realiza en la escuela, algo que aparece reflejado en los testimonios de nuestros protagonistas.

Por otro lado, en el análisis de datos se observa cómo actúan los diversos modelos educativos en el alumnado. Ambos participantes tienen recuerdos negativos hacia aquellos docentes que utilizaron con ellos un modelo educativo tradicional; siendo lo contrario respecto a los docentes que emplearon metodologías innovadoras. Esto nos lleva a ver, que, a pesar de los cambios, la educación tradicional sigue estando presente en las aulas y también lo están las concepciones en torno al género y los estereotipos que se atribuyen a hombres y mujeres en la tarea docente.

Ser hombre y ser mujer en el magisterio tanto en sus orígenes como en sus trayectos plantea divergencias y confluencias relevantes que afectan el sentido del trabajo y el sentido de las relaciones laborales y personales (Leite, 2011). Como se ha reflejado en los testimonios, los profesionales de la Educación Infantil se muestran como personas más respetadas en los primeros niveles educativos. Este aspecto puede estar relacionado con que muchos hombres en las escuelas desarrollan actividades distintas al cuidado y están más centradas en lo académico. Al ser considerado así, se figura que los hombres “imponen mejor las reglas” (Cappi et al., 2018) y pueden enseñar cosas diferentes a las mujeres.

5.2. FORMACIÓN INICIAL

El hecho de que en la formación inicial existan estereotipos de género influye en el número de docentes varones que hay en las aulas de Infantil. Encuestas realizadas a futuros docentes muestran que “las cuestiones culturales o los estereotipos y la falta de prestigio social y el bajo

salario de la profesión” (Díaz y Morales, 2008, p.8) son determinantes para que los hombres no se planteen estudiar esta profesión. Así lo señalan también los participantes de esta investigación.

Asimismo, el pensamiento de las propias compañeras maestras de Infantil y la perspectiva de género que se les ofrece a los varones durante la formación inicial, provocan en el alumnado masculino una falta de seguridad emocional; con la consecuencia de que estos abandonan antes de terminar la formación inicial o se replantean estudiar Primaria para no recibir prejuicios. García (2017) revela en su estudio que, al preguntar a los estudiantes del Grado de Educación Infantil que si han participado en programas para trabajar la igualdad entre mujeres y hombres, un 25% de los participantes dice que sí ha participado pero no sabría decir de qué trataba la actividad. Además, a pesar de que la gran parte del estudiantado piensa que se debería trabajar en la búsqueda de la igualdad, un 1% considera que ya está conseguida. No obstante, podemos observar que esta minoría no es consciente de que el estudio está vertebrado en un porcentaje del 88% de mujeres.

Por tanto, si existiese igualdad, el porcentaje de hombres mujeres debería ser semejante en las aulas de Infantil, esto favorecería la eliminación de los prejuicios en este nivel educativo.

Por otro lado, tanto Alonso como Jaime cuentan cómo el alumnado muestra un afecto especial hacia ellos durante la realización del Prácticum. A pesar de que no se aprecian señales de que estas muestras de afecto vengan motivadas por la necesidad de tener una figura masculina en el aula, es objeto de reflexión. Es decir, tener un docente masculino en el aula puede favorecer la reducción de estereotipos ya que los infantes observan que tanto mujeres como hombres se encargan de las funciones del cuidado. Esto propiciaría la consecución de la igualdad, el ofrecimiento de nuevos modelos educativos y la normalización de educadores y profesionales varones en escuelas de EI (Vendrell et al., 2015; Gil, 2007).

Los participantes de la presente investigación no tienen la misma formación, un hecho que también nos permite reflexionar sobre los distintos perfiles profesionales que se aprecian en el nivel de Educación Infantil. Ambos parecen estar satisfechos con su formación; no obstante, Jaime comenta que, si escoges ser educador, estás escogiendo de manera implícita un salario más bajo que el de maestro; aspecto por lo que quizás algún día realizaría el Grado. Vendrell et al. (2015) aseguran en su estudio que los educadores que participaron en este están poco satisfechos por la retribución económica que reciben por su trabajo y las dificultades para conciliar su vida familiar y laboral. Es por esto por lo que se considera necesaria una reformulación de las condiciones laborales para “evitar diferencias que incidan negativamente en el proceso de la elección formativa y profesional” (p. 207).

5.3 TRAYECTORIA PROFESIONAL

La interacción de las familias con los docentes varía en función del género de los profesionales de la educación. Este es un aspecto que se ha podido observar en las anécdotas narradas por Alonso; que es el participante con más experiencia laboral. Él asegura que, en su clase, los progenitores suelen asistir a las reuniones juntos, tanto la madre como el padre, mientras que a las reuniones de sus compañeras suelen acudir únicamente las madres. Asimismo, a pesar de que ninguno de los participantes cambie su manera de actuar frente al alumnado en relación con su género; estos implícitamente se aseguran de que su alumnado se sienta cómodo a la hora de cambiarse de ropa y de ir al aseo. Este es un aspecto que podemos relacionar con la visión que tiene la sociedad, y, por tanto, las familias, sobre los prejuicios hacia los varones en el cuidado y la educación de la infancia y sus posibles acciones sobre el alumnado. Estudios previos (Bosson et al., 2004) ya hablan sobre la amenaza que existe en relación con los estereotipos de género masculinos y la problemática que suponen estos para los hombres que trabajan con niños, pues la sociedad los percibe como personas más propensas al abuso sexual.

Muchas de las familias sienten miedo y ansiedad al saber que un hombre está custodiando y educando a la infancia en la guardería a la que acuden sus hijos e hijas. Aunque cabe mencionar que estos sentimientos se dan cuando saben que el cuidado “exige contacto directo con el cuerpo de infantes de cero a cinco años” (Cappi et al., 2018). En cambio, si es la mujer la que ofrece el cuidado, incluyendo muestras afectivas como besar o sentar a los pequeños en las piernas; las familias no suelen mostrar desconfianza.

La interacción de las familias con el profesorado implica que el alumnado comience a ver que existen estereotipos de género, inculcándoles valores y actitudes relacionados con ello. En las anécdotas contadas por los participantes, se muestra que el alumnado, desde su primera etapa educativa, ya tiene fijados algunos estereotipos; por ejemplo, que el color rosa es para niñas y el azul para niños. Esta es otra de las razones por las que debería haber más docentes varones en las aulas de los primeros niveles, de manera que se ofrezcan diversas figuras de apego, distintos puntos de vista y, en definitiva, que tanto hombres como mujeres pueden desempeñar las mismas acciones.

Por último, los varones participantes de esta investigación se encuentran satisfechos con su profesión, considerando que es una profesión en la que tienes que estar activo para que el alumnado se nutra de todas las experiencias que el docente les pueda ofrecer. Otras investigaciones señalan, como es el caso de Nieto y Riveiro (2006), que las profesoras tienen una mayor satisfacción laboral que sus compañeros; esto es así por distintos motivos, aunque probablemente uno de ellos sea debido a los sentimientos que tienen, ya que las maestras no tienen que lidiar con prejuicios de género y pueden realizar su profesión de manera más “libre”.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

Se finaliza la investigación con este capítulo final en el que se tratan de señalar las conclusiones a las que se llegan con el presente estudio y también las limitaciones del mismo. Algunas de estas limitaciones ayudan a avanzar en los futuros desarrollos.

6.1. CONCLUSIONES

Se trabajarán las conclusiones de este trabajo dando respuesta a los objetivos del estudio. En el primer objetivo específico se planteaba indagar sobre las experiencias formativas y los modelos educativos que acompañan a los profesionales de la Educación Infantil varones en los primeros años de vida. A este respecto se ha advertido que las madres están presentes en la educación y el cuidado de los hijos en la primera infancia de los protagonistas, convirtiéndose en figuras de referencia para ellos. Asimismo, aprendieron en su escolaridad que maestros y maestras no ejercían las mismas funciones ni tenían las mismas características y cualidades, un hecho que les llevó a tener un pensamiento estereotipado sobre la infancia y su educación.

Respecto al segundo objetivo, analizar el recuerdo de la formación inicial, los protagonistas muestran cómo eran pocos los hombres que se formaron con ellos para dedicarse al cuidado y la enseñanza de la infancia en los primeros niveles educativos. En esta etapa convivieron con los prejuicios de algunas compañeras e incluso docentes, que no sabían cómo tratarles en el devenir de su formación.

Esta situación también se hace visible en su trayectoria profesional, tercer objetivo del trabajo. Se aprecia en los participantes que las generaciones que se encuentran activas laboralmente han llevado a cabo un proceso de reflexión a pesar de la educación recibida. Es decir, Alonso recibió una educación tradicional, pero él intenta no reproducirla y emplea aspectos que conllevan a la eliminación de los estereotipos, como el lenguaje inclusivo. Jaime denota una educación distinta a la de Alonso y se puede inferir que los veinte años de diferencia entre un participante y otro han sido notables, ya que al más joven de los participantes le afecta, en menor medida, que la profesión esté feminizada, poniéndose bati y volcándose en situaciones estereotipadas con el fin de eliminarlas. No obstante, se aprecia que ambos tienen presente el pensamiento prejuizado de las familias, modificando a veces su manera de actuar y de enseñar en el aula.

Estas conclusiones nos llevan a dar respuesta al objetivo general de nuestro estudio. Las experiencias formativas y laborales de los profesionales masculinos de Educación Infantil nos dejan ver que, en el contexto andaluz, todavía siguen muy presentes los estereotipos de género y los prejuicios. Mientras en la formación se puede ver cómo tienen una discriminación positiva, asumiendo en el aula una consideración diferente a la de sus compañeras, no lo es de la misma forma cuando entran al aula. La presencia de los hombres en espacios tradicionalmente atribuidos al género femenino hace que estos sean prejuzgados por las familias y tengan que actuar de forma distinta a la de sus compañeras con el fin de evitar la sospecha y tener el reconocimiento de la comunidad educativa. Estas barreras hacen que sigamos en nuestros días sin poder garantizar la igualdad en la profesión docente.

Por todo lo comentado a lo largo de este estudio se considera que la comunidad educativa necesita una autoobservación y reflexión sobre la cantidad de estereotipos de género que tienen lugar dentro de las escuelas para poder erradicarlos y que las futuras generaciones puedan ejercer la profesión que realmente les guste, fuera de los prejuicios. De esa manera, se conseguiría equiparar el género de los docentes en todas las etapas educativas; eliminando el temor que produce, en ocasiones, la figura masculina en Infantil. Asimismo, se considera necesario modificar el sistema educativo para que el alumnado tanto de la carrera de EI como la FP se sientan preparados para ejercer como educadores o docentes, asentando unas bases teóricas llenas de experiencias educativas durante su formación inicial, conformando así destrezas para lo que será la trayectoria profesional.

6.2. LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

Son varias las limitaciones que podrían señalarse en este trabajo, pero principalmente podríamos hablar de tres: por un lado, el tiempo en el que se ha desarrollado el estudio y su naturaleza. Por otro lado, la contextualización de los testimonios, ambos parten de la provincia de Málaga.

De las limitaciones nacen los futuros desarrollos de este estudio. Sería importante realizar esta misma investigación en otras regiones españolas con el fin de conocer las diferencias y semejanzas existentes respecto a los resultados aquí mencionados. Asimismo, podría ser interesante trazar un estudio histórico para recoger diferencias entre los recuerdos de los profesionales varones de Educación Infantil de distintas épocas históricas. Por último, también podría ser interesante comparar los datos aquí expuestos con los de mujeres profesionales especialistas en Educación Infantil.

6.3. UNAS PALABRAS FINALES

La investigación que se ha llevado a cabo ha resultado ser muy satisfactoria ya que me ha hecho reflexionar sobre la praxis educativa y la necesidad de hacer una parada dentro del día a día como

docente para observar cómo estamos dando las clases; cómo nos encontramos los docentes dentro del aula y qué estamos transmitiendo al alumnado; cómo nos relacionamos con el resto de la comunidad educativa; y la visión que tiene la sociedad de esta profesión.

En muchas ocasiones, durante la formación inicial del profesorado, no se da pie a considerar problemas reales; sino que prima el contenido del currículum en sí mismo. Por ello, esta investigación me ha enseñado que, tanto nosotros los docentes como el alumnado tenemos que realizar procesos de observación del entorno y de nosotros mismos, prestando atención a aquello que consideramos importante. Es imprescindible llevar a cabo procesos de reflexión e interiorización de ideas e involucrarnos en aquello que requiere un cambio.

Como futura maestra de Educación Infantil, esta investigación me ha ayudado a entender que en la educación de este nivel siguen muy presentes los estereotipos de género y que estos vienen determinados por nuestra historia reciente. Se hace necesario reflexionar sobre esta temática para apostar por una educación libre de sesgos y estereotipos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, E. M. G. (2013). Acerca del estado de la cuestión o sobre un pasado reciente en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. *Uni-pluriversidad*, 13(1), 60-63.
- Alliaud, A., Suárez, D., Feldman, D., & Vezub, L. (2008). El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes. Buenos aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires. <https://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Alliaud%20-%20El%20saber%20de%20la%20experiencia.pdf>
- Álvarez, C. A. M. (2011). *Cuantitativa y cualitativa Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Álvarez, M. G. (2019). Diferencias de género en la función tutorial. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 23, 141-160.
- Amo, M. C. (2009). La educación de las mujeres en España: de la amiga a la Universidad. *CEE Participación educativa*, 11(1), 8-22.
- Arnal, T. (2007). Los hombres y la educación infantil. *Infancia: educar de 0 a 6 años: revista de la Associació de Mestres Rosa Sensat*, (101), 10-16.
- Ávila, F. (21 de febrero de 2022). Naciones Unidas pide eliminar la palabra “señorita”. *Legis Ámbito Jurídico*. <https://www.ambitojuridico.com/noticias/etcetera/naciones-unidas-pide-eliminar-la-palabra-senorita>
- Axpe, I., Zabala, A. F., y Fernández, A. R. (2012). Ideas previas respecto a las diferencias de género en alumnado universitario de primer curso de Educación Infantil. En Miralles, P. M. y Mirete A.R. (2012), *La formación del profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria* (37-45). Ediciones de la universidad de Murcia.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, 2, 79-109.
- Bolívar, A. (2019). Una introducción al análisis crítico del ‘lenguaje inclusivo’. *Literatura y lingüística*, (40), 355-375.
- Bosson, J. K., Haymovitz, E. L., & Pinel, E. C. (2004). When saying and doing diverge: The effects of stereotypic threat on self-reported versus non-verbal anxiety. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(2), 247-255.

- Cano González, R., y Revuelta Guerrero, R. C. (2010). «Las escuelas de amiga»: espacios femeninos de trabajo y educación de párvulos y de niñas. *Aula: revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca* (16), 155-185. <https://doi.org/10.14201/7440>
- Cappi Manzini, L., & do Horto Salles Tiellet, M. (2014). Profesoras y docencia de estudiantes del sexo masculino de práctica profesional en una guardería: desafíos en las relaciones entre géneros. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 18(2), 71-97.
- Cappi, L. M., & Salles, M. T. (2018). Docencia Masculina en la educación infantil: Discurso de negación de la comunidad escolar. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 22(2).
- Casares, A. M. (2006). *Antropología del género: culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Universitat de València.
- Castillo, E., & Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia médica*, 34(3), 164-167.
- Castillo-Mayén, R., & Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología* 30(3), 1044–1060. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.138981>
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia*, 2, 1-11.
- Cerqueiro, F. F. (2019). Concienciación sobre estereotipos de género entre el futuro profesorado de Educación Infantil. In *Experiencias de Innovación docente en Enseñanza Superior en Castilla-La Mancha 2019: III Jornada de Innovación Docente, Universidad de Castilla-La Mancha, Programa y Comunicaciones. Toledo, 25 junio 2019* (pp. 132-133). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrón W. R. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8.
- Cirjan, F. G. (2018). *Los principios pedagógicos de María Montessori y de las hermanas Agazzi y su aplicación en el método por rincones* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/32236>
- Cordero, M. C. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.
- Correa, J. M. G. (2015). ¿Cómo aprendes a ser maestra?: TIC, género y narrativas visuales de futuras maestras de educación infantil. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*, 8(2), 256-268.

- Cruz, A., Hugo, A., & Ruiz-Ruiz, M. F. (2021). Percepciones de papá y mamá sobre maestros varones en la educación inicial peruana. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 605-623.
- Cruz, L. L. (2002). La presencia de la mujer en la universidad española. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 4, 291-299.
- Cruz, M. F. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de educación*, 4(4), 11-36.
- Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>
- Díaz, A. R., & Morales, P. A. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11(3), 5.
- Dómenech, M. I. J. (2016). *Las maestras de la guerra civil y el primer franquismo en la provincia de Alicante* [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/54766/1/tesis_isabel_domenech_jimenez.pdf
- Escobar, J. V. L. et al. (2016). Mirada pedagógica a la concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (47), 64-81.
- Fernández-Molina, M. (2015). *Bienestar psicológico infantil: detección, prevención y optimización en la escuela infantil*. Pirámide.
- Flecha García, C. (1997). La vida de las maestras en España. *Historia de la Educación*, (16), 199-222.
- García, J. D. G., López, I. G., & Reina, M. D. C. C. (2004). El género, condicionante de las expectativas profesionales del alumnado. En García, M.D. F. y Marín, V. D, *La educación infantil y la formación del profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad* (486-494). Servicio de Publicaciones.
- García, M. L. (2017). La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de educación infantil. Notas sobre una investigación realizada entre el alumnado del grado de magisterio de educación infantil de la Universidad de Cantabria (España). *Ex aequo*, (36), 43-57.
- Gil, J. I. A. (2007). Los hombres y la educación infantil. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (101), 10-16.

- González, A. B., Polo, E. M., & Jiménez, P. J. C. (2021). La feminización de la Educación Infantil. Un estudio de caso de estudiantes varones en la Universidad de Málaga. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(1), 75-91.
- González-Arratia, N. I. L. F., Valdez, J. L. M., González, S. E. y Aguilar, Y. P. M. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 207-224.
- Herrero, J. I. P. (2019). La educación de la infancia en la Guerra Civil española. Un análisis a través de testimonios. *Cabás*, 22, 73-92.
- Huchim, D. A., & Reyes, R. C. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades investigativas en Educación*, 13(3), 392-419.
- Iglesias, M. A. (2006). *Maestros de la República*. Esfera de los Libros.
- Iral, M. D. P. M., Córdoba, P. A. Q., & Gómez, S. C. R. (2019). Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia. *Poiésis*, 36, 164-183.
- Landín M. M., Rosario, D., & Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242.
- Larrañaga, A. (2012). *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje* [Tesis doctoral]. Universidad de la Rioja.
- Lecanda, R. Q., & Garrido, C. C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, (13), 5-40.
- Leite-Méndez, A. E. (2011). Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga.
- León-Mejía, A. (2013). Cómo hacer un estado de la cuestión. Guía Rápida. *Universidad internacional de La Rioja*.
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 199, 18 de julio de 1945, 385-416.
- López, C. P., & Gutiérrez, C. L. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso: revista de educación*, 25, 133-146.
- López, L. H. & Sabater, C. F. (2019). Formación del profesorado de Magisterio: competencias sociopersonales según género y etapa educativa. *Red U: revista de docencia universitaria*, 17(1), 121,137.

- Martín, R. M. (2020). Entre el franquismo y la transición. La historia de vida de Rita y José Luis, dos maestros segovianos [Trabajo Fin de Máster] Universidad de Valladolid.
- Millán Vázquez de la Torre, M., Santos Pita, M. D. P., & Pérez Naranjo, L. M. (2015). Análisis del mercado laboral femenino en España: evolución y factores socioeconómicos determinantes del empleo. *Papeles de población*, 21(84), 197-225.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021, agosto). *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Series*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/profesorado/estadistica/series.html>
- Ministerio de Universidades (2021, junio). *Estadística de estudiantes*. <https://www.universidades.gob.es/portal/site/universidades/menuitem.78fe777017742d34e0acc310026041a0/?vgnextoid=3b80122d36680710VgnVCM1000001d04140aRCRD>
- Monés, J., & Busquets, P. (1991). La educación preescolar en España desde el final de la Guerra Civil hasta los años 60. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (10), 155-186.
- Montesino, P. (1850). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Imprenta Nacional.
- Moreira, M. A. (2002). Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos. *Actas del PIDEA*, 4(14), 25-45.
- Moscoso Loaiza, L. F., & Díaz Heredia, L. P. (2018). Aspectos éticos en la investigación cualitativa con niños. *Revista latinoamericana de bioética*, 18(1), 51-67.
- Muñoz, F. I. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado: dos etapas de un mismo proceso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 6, 487-499.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.
- Nieto, D. A., & Riveiro, J. M. S. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *Revista de investigación educativa*, 24(2), 521-556.
- Núñez, J. A. C., Núñez, F. R., & Gómez, A. C. (2021). Actitud y uso del lenguaje no sexista en la formación inicial docente. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(1), 45-65. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13807>
- Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Aten primaria*, 24(5), 295-300.

- Pradillo, J. L. P. (2010). Contrato de maestras–1923. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 391, 95-95.
- Rebollar, E. M. S. (2013). *El género en los planes de estudio de los grados de educación en las universidades públicas españolas* [Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Resolución 11 de abril de 2013 del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre la elaboración y evaluación del trabajo de fin de grado. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 32, de 27 de marzo de 2013. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2013/04/25/pdf/BOCYL-D-25042013-2.pdf>
- Resolución de 25 de noviembre de 2021, por la que se registran y publican las tablas salariales del XII Convenio colectivo de centros de asistencia y educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 294, de 9 de diciembre de 2021.
- Rodríguez, M. C. M. (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*, 10(1), 1-9.
- Romero, A.D., & Abril, F.M. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11 (3), 40-50.
- Sanchidrián, C., & Berrio, J. R. (Eds.). (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Grao.
- Sciotti, F. F. R., Perez, M. C. A., & Bellido, L. P. (2019). Ser professor na educação infantil: gênero e docência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(2), 1569-1579.
- Sonlleve Velasco, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Talavera, M. O., Mayoral, O. G., Hurtado, A. S., & Martín-Baena, D. (2018). Motivación docente y actitud hacia las ciencias: influencia de las emociones y factores de género. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 17(2), 461-475.
- Toledo, G. L. (2017). La investigación cualitativa y el estudio de casos: una revisión teórica para su discusión. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(14), 1-23.
- Tonon, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En Tonon, *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*, 8(1), 47-68.
- Vega, I. G., & Ayerbe, A. A. (2013). El niño como sujeto de derechos: Rousseau y el liberacionismo. *Aletheia*, 5(2), 32-42.

- Velasco, A. A., Izquierdo, J. C., García, A. D. L. C., Casas, L. G., & Ramiro, D. M. (2015). Revisión bibliográfica sobre la trayectoria profesional de los profesores de educación física en España (2010-2014). *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 409, 49-62.
- Vendrell, R. M., Baqués, M. T., Dalmau, M. M., Gallego, S. M., & Geis, A. B. (2008). La educación en valores y actitudes igualitarias: los varones estudiantes de magisterio de educación infantil. *Revista de Ciencias de la Educación*, 214, 223-233.
- Vendrell, R. M., 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. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.184051>
- Vicente Villena, M. D. P. D. (2000). La génesis social de las escuelas infantiles. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 6-7, 321-330.
- Zapico, A. C. (2021). *Quiénes son las principales figuras de referencia de los niños y niñas de educación primaria enfocado en el género* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Sevilla].

ANEXOS

Los anexos del presente Trabajo Fin de Grado pueden ser consultados en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/file/d/1oD4cygFeG0RSMCj-x6sOR-GChpXnz4_b/view?usp=sharing