

Las marcas del género en las trayectorias biográficas de las maestras de Educación Infantil. Analizando nuestra historia para desmontar el patriarcado

The brands of gender in the biographic trajectories of the children's education teachers. Analyzing our history to disassemble the patriarchy

**Miriam Sonlleva Velasco
Suyapa Martínez Scott
Raúl A. Barba-Martín
Universidad de Valladolid**

Fecha de recepción del original: octubre 2019

Fecha de aceptación: noviembre 2019

Resumen

Las investigaciones sobre identidad docente exigen tener en cuenta dos categorías: género y contexto histórico. Este trabajo analiza la biografía de 66 maestras de Educación Infantil para descubrir cómo las experiencias de género marcan sus trayectorias y les hacen entender la educación desde la estereotipia. Centrándonos en las vivencias familiares y escolares descubrimos que escogen la profesión por influencia social, política y familiar. Los roles y estereotipos aprendidos favorecen la reproducción de la estructura social hegemónica y una educación diferenciada para cada sexo. Es importante reflexionar sobre sus experiencias previas para favorecer un modelo educativo libre de sesgos de género.

Palabras clave: Biografías; Educación Infantil; Formación Inicial del Profesorado; Género; Identidad docente.

Abstract

Teacher identity research requires two categories to be taken into account: gender and historical context. This work discusses the biography of 66 teachers in Early Childhood Education to discover how gender experiences mark their trajectories and make them understand education from the stereotype. Focusing on family and school experiences, we discover that they choose the profession due to social, political and family influence. The roles and stereotypes learned can favour the reproduction of the hegemonic social structure and a differentiated education for each sex. It is important to reflect on their previous experiences in order to favour an educational model free of gender biases.

Keywords: Biographies; Early Childhood Education; Initial Teacher Training; Gender; Teacher Identity.

Introducción

En nuestros días, a pesar de los avances en términos de igualdad de género que se han producido en las sociedades desarrolladas, la educación infantil continúa siendo una profesión mayoritariamente femenina. Según datos recientes de la Oficina Europea de Estadística, más del 90% de las personas que educan en este nivel son mujeres. Estas cifras no son más que el resultado de una tradición histórica, pedagógica y social que vincula a la mujer con el cuidado de la infancia y a la primera enseñanza con la educación de los sentidos y no de la razón.

Sin duda, la identidad profesional se construye, en buena parte, a partir de las pautas que nos marca la sociedad y los roles que desempeñamos como individuos sexuados. Esto hace que el análisis de la identidad profesional desde posturas que integran el género y el tiempo histórico se haya convertido en una línea de investigación prolífica en el debate académico. Autores como Bauman (2004) destacan su importancia para anclar al sujeto en la historia y pensar en los valores políticos, sociales y culturales que subyacen en la “era líquida”¹.

Este discurso resulta de mayor interés, si cabe, cuando situamos nuestra mirada en la identidad docente, pues su análisis nos lleva a pensar en nuestra cultura y en las relaciones entre sexos que en ella se establecen, aspectos que, como ya anunciábamos, beben de la tradición del devenir histórico. Explica Graciela Morgade que las definiciones de lo “masculino” y lo “femenino” derivadas de la división sexual del trabajo propia del capitalismo industrial han incidido en la subjetividad social de los docentes, pues antes que poseer una esencia masculina o femenina, los sujetos se hacen hombres o mujeres al interactuar con los significados hegemónicos (Morgade, 2010: 21).

Pero estudiar la identidad docente desde las citadas dimensiones parece ser una empresa compleja. A los factores personales, contextuales, psicológicos e intra-individuales que intervienen en su conformación (Day & Kington, 2008) se añade la incidencia de valores, sentimientos y estereotipos sociales (Gee, 2000), que hacen caminar a este constructo entre lo individual y lo colectivo (Day, 2007).

Para este trabajo partimos del concepto de identidad docente como una estructura dinámica y cambiante que es el resultado de la combinación entre la historia personal y la cultura profesional del docente, vinculada con el contexto en el que se inscribe (Van Hoof & Raaijmakers, 2003; Bolívar, Fernández & Molina, 2005; Cantón & Tardif, 2018). Entendida de esta forma, la identidad docente se iría construyendo desde la familia, a partir de nuestras experiencias como hijos; continuaría a lo largo de nuestra infancia y adolescencia, desde las vivencias como estudiantes en espacios formales; y evolucionaría a lo largo de la formación inicial, momento en el que se consolidan las

¹ La metáfora de la liquidez ha sido utilizada por el sociólogo Zygmunt Bauman para referirse a la precariedad de vínculos humanos que existen en la sociedad de nuestros días, caracterizada por la individualización y la volatilidad de relaciones. Bauman sostiene que la liberalización de los mercados y la desregulación sufrida a finales del siglo XX trajo consigo el abandono de compromisos y lealtades y la falta de sensibilidad hacia lo humano. Por ello, el autor habla de la necesidad de llevar a cabo investigaciones contextualizadas, que permitan atender a los valores que han formado al ser humano en cada momento de la historia.

expectativas del maestro en formación para convertirse en docente y se hace énfasis en el conocimiento profesional que permite ejercer la docencia (Marcelo & Gallego-Domínguez, 2018).

Estos presupuestos de partida marcan el presente estudio que trata de analizar las biografías de 66 mujeres estudiantes de primer curso de Grado en Educación Infantil de la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid) — recogidas entre los años 2017 y 2019—, para conocer la influencia del género en su identidad docente al comienzo de la formación inicial.

Desde este objetivo general, nos marcamos dos específicos que parten de la definición expuesta previamente por Marcelo y Gallego-Domínguez (2018) sobre los ejes en los que se centra la construcción de la identidad docente antes del comienzo de la carrera. Estos objetivos son: 1) Profundizar en la influencia de la familia en la construcción de la identidad docente ligada al género; y 2) Conocer las experiencias vinculadas al género en la educación formal.

Identidad profesional del magisterio de Educación Infantil: género e historia

El proceso de feminización del magisterio infantil se ha visto afectado a lo largo del tiempo por causas de diversa índole, pero la incidencia de factores históricos y sociales ha sido sustancial para entender la educación de la primera infancia vinculada a la mujer.

Haciendo un repaso breve por el acontecer histórico, a finales de la Edad Moderna, en el siglo XVIII, la Ilustración marcará un cambio en las concepciones educativas y en los modos de atender a la infancia. Pedagogos como Rousseau, Pestalozzi o Condorcet abanderarán en aquellos años la idea de que la infancia fuera educada desde la cuna como paso necesario para formar una ciudadanía libre. Pero sus presupuestos de partida para esta educación infantil quedarán marcados por dos ideas clave: la primera de ellas es que los pequeños debían recibir una educación diferenciada en función de su sexo; y la segunda es que la educación de los menores debía correr a cargo de una mujer, pues como advertía Pestalozzi “La primera enseñanza no es un asunto de la cabeza ni de la razón, es una cosa de los sentidos, del corazón, una cosa de la madre” (Pestalozzi, 1967:262).

Las cualidades innatas que se atribuyeron desde entonces a la mujer para el cuidado de la infancia y su educación fueron reproducidas por otros referentes en la Pedagogía Moderna como Fröbel y traídas a España por profesores como Pablo Montesino en el siglo XIX. El nacimiento de las escuelas de párvulos en España colocará en el debate político la necesidad de formar a un colectivo de maestras capacitadas para tal labor que atenderá a una educación desde tres ejes: física, moral e intelectual.

La Ley de Instrucción Pública de 1857 autorizará que las escuelas de párvulos pudiesen estar atendidas por maestras formadas, pero también por mujeres que tuvieran un certificado de aptitud y moralidad. La iniciación en los rudimentos básicos de la lectura, la escritura y la doctrina cristiana eran las guías básicas para la educación de los menores en este nivel educativo, por ello, la formación para impartir docencia en este nivel no requería de grandes saberes.

Las sucesivas modificaciones de los planes de estudio de las Escuelas Normales de 1898, 1900, 1901 y 1914 no mencionaron la conveniencia de una formación específica para el magisterio de esta etapa. Habría que esperar al Plan de Estudios de 1931 con la inclusión de los “trabajos de especialización” en tercer curso de carrera, y la posibilidad que ofreció el gobierno republicano a los maestros de hacer prácticas en escuelas de párvulos, para ver algunos cambios en la educación de este nivel. La inclusión en este periodo del siglo XX de métodos innovadores europeos para la atención de la infancia, como los de Montessori, Decroly o Freinet, favorecieron un cambio en los modos de educar la infancia (Diego & González, 2011).

Pero el franquismo supuso un retroceso en la educación de párvulos y su apertura a ser impartida por hombres o mujeres. La Ley de Educación Primaria de 1945 exponía en sus bases la necesidad de realizar para este nivel una selección de profesorado femenino. Reservada la profesión al colectivo de mujeres, se crea en Madrid en 1951 la Escuela Especial de Formación para Maestras de Párvulos, cuyo fin era enseñar a las jóvenes orientación y métodos de trabajo adecuados para especializarse en la higiene, el cuidado, la psicología y los trabajos manuales propios de la primera infancia, así como a ayudar a las madres a la crianza de sus hijos.

Habría que esperar hasta el último cuarto del siglo XX para encontrar una formación especializada para la Educación Infantil y transformar las condiciones del profesorado, pero la carga de la tradición histórica femenina en la enseñanza de este nivel nos ha acompañado hasta nuestros días.

Esta asunción tradicional de la mujer como especialista en el cuidado y la educación de los menores ha ido calando en el imaginario colectivo, por ello investigaciones recientes aluden a la importancia que tienen los procesos de socialización en la construcción de identidades. Como afirma Fuller (2012) el sujeto se define a sí mismo mediante la interacción y el reconocimiento con el otro. El otro “significante” es el que confirma la identidad del sujeto y transmite mensajes sobre la aptitud esperada. Por ello, la categoría de género debe ir vinculada a la simbolización que cada cultura elabora de la diferencia sexual. En ella aparecen un conjunto de normas y expectativas sociales sobre los papeles y atributos de las personas a partir de sus cuerpos que explican la desigualdad social y las relaciones de poder entre hombres y mujeres (Pinzón, 2016:75). La noción de género queda así atravesada por múltiples variables como son las relaciones de poder, la economía o la clase social.

La escuela ha permitido tradicionalmente que se reproduzcan las representaciones simbólicas de la cultura dominante. El lenguaje, las imágenes y las formas de pensar y actuar de nuestra sociedad han legitimado la perpetuación de la imagen de la mujer subordinada a la del hombre. Aún en nuestros días, con una mejora notable de la participación económica de la mujer y mayores cotas de poder y decisión, siguen permeando en el imaginario social a través de las relaciones laborales, familiares y personales las diferencias sociales entre hombres y mujeres. Como expone Tamayo (2016) los principales espacios que influyen para imponer los determinismos sociales son primero la familia y después la escuela, en la cual se encuentran tanto mecanismos estructurales como ideológicos que se transmiten a través del currículum oficial, los planes y programas, el material didáctico y el currículum oculto, que aparece a través de la práctica pedagógica de los maestros y maestras.

Estos hechos son los que favorecen la necesidad de reflexionar con los maestros y maestras en formación sobre la conformación de su identidad profesional como especialistas de la Educación Infantil y las experiencias que han marcado su trayectoria antes del acceso a las aulas universitarias. Siguiendo a Romero y Abril (2008), vemos cómo en los estudios de Magisterio de Educación Infantil, no existen asignaturas específicas que traten sobre temas como la coeducación o el género, por ello, sólo despertando una mirada crítica hacia las formas sociales de entender y atender a la infancia, y las influencias educativas de este nivel, podremos educar a los menores desde posturas feministas alejadas de roles y estereotipos de género.

La metodología biográfico-narrativa en la identidad docente

La importancia del estudio de la identidad docente desde el método biográfico narrativo ha sido ampliamente demostrada por Clandinin y Conelly desde la línea de trabajo que iniciaron en 1998. Estos autores mencionaban ya desde sus primeros trabajos que no se puede comprender lo que cada docente entiende por enseñanza, si no se tienen en cuenta sus experiencias previas. La perspectiva biográfica resulta de mayor interés cuando tratamos de adentrarnos en un estudio de género, ya que este enfoque, además de posibilitar la intersubjetividad y la interpretación, nos ayuda a abordar las relaciones que se establecen en los espacios sociales y las percepciones que cada sexo tiene de las mismas (Botía, 2013).

Estas directrices nos llevaron a iniciar un estudio que se enmarca en la perspectiva cualitativa y toma como instrumento para la recogida de datos la entrevista biográfica. El estudio, contextualizado en la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid), recoge los testimonios de 66 mujeres estudiantes de primer curso del Grado en Educación Infantil.

Las narraciones fueron recogidas en los cursos académicos 2017/2018 y 2018/2019 en la asignatura *Educación para la Paz y la Igualdad*, con el objetivo de conocer las experiencias de las maestras en formación en aspectos vinculados con el género y reflexionar con ellas sobre cómo dichos aspectos moldean su identidad docente al comienzo de la formación inicial. En la asignatura había también matriculados en dichos cursos cuatro hombres, pero se ha prescindido de sus relatos en esta investigación para analizar en profundidad las experiencias femeninas. Las experiencias masculinas se trabajarán en futuras publicaciones.

Para llevar a cabo la experiencia se conformó por parte de las docentes de esta asignatura un modelo de entrevista abierta formado por 15 preguntas ordenadas en tres bloques de contenido (Tabla 1).

Tabla 1.

Guion de entrevista para el estudio de la identidad docente y el género

Bloques	Preguntas-guía
La familia	<ul style="list-style-type: none"> -¿Qué recuerdas sobre tu infancia? -¿Qué empleos tenían tus padres? -¿Cuál es la relación que has mantenido con tus hermanos dentro del hogar? -¿Qué actividades solía realizar cada sexo en casa? -¿Qué valores te han sido transmitidos por tus padres? ¿Han sido los mismos para tus hermanos?
La escuela	<ul style="list-style-type: none"> -¿Qué recuerdos tienes del periodo escolar vinculados al género? -¿Tus experiencias escolares están más relacionadas con maestras o con maestros? -¿A qué jugabas en los recreos y con quién? -¿Qué recuerdas sobre la relación entre las asignaturas y el sexo del profesorado en la etapa Primaria? -¿Viviste algún momento especial marcado por tu género en esta etapa?
El instituto	<ul style="list-style-type: none"> -¿Cómo recuerdas las experiencias adolescentes en el instituto? - ¿Qué hacías en los recreos y tiempos libres? - ¿Qué ejemplos de personas relevantes aprendidos durante esta etapa recuerdas en el campo de la Ciencia, la Literatura y la Historia? - ¿Qué recuerdos tienes de los docentes con los que compartiste la Educación Secundaria y el Bachillerato? - ¿Por qué decidiste cursar después del instituto estudios de Magisterio de Educación Infantil?

Fuente: elaboración propia

Como puede apreciarse en la tabla, las preguntas tratan de recoger momentos clave de la experiencia biográfica de las participantes, vinculados con el género. Dichas preguntas solo son directrices orientativas que permiten ordenar las vivencias de las docentes en formación y evocar el proceso

de recuerdo, pero cada entrevista se llevó a cabo siguiendo la experiencia individual de las participantes y tomando su testimonio de forma contextualizada y única.

Los datos recogidos fueron analizados a través del programa ATLAS.ti haciendo primero una lectura individual de cada uno de los testimonios y, más tarde, buscando conexiones a nivel global de todos ellos. De esta forma agrupamos las respuestas de las participantes en dos núcleos de significado que parten de sus propias voces: experiencias de género en la familia; y moldes de género aprendidos en la educación formal.

Estos núcleos de significado serán la guía para la exposición de resultados del presente trabajo. En él, iremos combinando nuestras propias reflexiones de los datos con extractos de los testimonios que nos han ofrecido las maestras. En los verbatim aparecerán también dos datos, la edad y el contexto en el que se enmarca la experiencia de cada una de ellas, siendo “CR” la vivencia biográfica de partida en contextos rurales y “CU” la vivida en contextos urbanos.

Además, a lo largo del estudio hemos tenido en cuenta algunos códigos éticos como la eliminación de aquellos contenidos personales que no eran objeto de la presente investigación; el respeto a sus recuerdos; y el anonimato de sus voces en el informe final, para proteger su intimidad (Moriña, 2017).

Marcas, recuerdos y experiencias de género

Mi madre hace la comida, limpia, plancha...

Los testimonios de las maestras nos permiten ver cómo la familia se convierte en agente educativo de primer orden para el género. Las primeras experiencias en la infancia quedarán marcadas por el empleo de los progenitores dentro o fuera del hogar, aspecto que les hace entender una diferenciación de roles y tareas dentro de la familia.

Desde siempre he visto como mi madre realiza todas las tareas domésticas. Ella limpia, cocina, plancha... se encarga de todo. Mi padre tiene que trabajar fuera y a veces ayuda tirando la basura o ayudando a mi madre con algunas tareas, pero no suele ser lo habitual (M, 19 años, CU).

En las familias en las que ambos progenitores están empleados fuera del hogar, las maestras defienden un reparto de las tareas domésticas más equitativo entre el padre y la madre. Pero indagando en esta realidad, vemos cómo se sigue reproduciendo la realización de un grupo de tareas tradicionalmente asignadas a la mujer, como hacer la comida, limpiar la casa y planchar, que se realizan en el interior del hogar; mientras en el caso de los hombres, su participación depende en gran medida de su “buena voluntad” y “disponibilidad” y se enmarca en los espacios externos a la vivienda (González, 2009).

Mis padres trabajan fuera de casa los dos, son maestros y se reparten las tareas de casa. Mi madre hace la comida, limpia y plancha. Mi padre se encarga de ir a la compra, tirar la basura y arreglar el jardín (M, 20 años, CU).

Estos modelos servirán a los menores para aprender de sus propios padres las tareas que deben realizar en casa. De este modo, se aprecia como muchas maestras dicen hacer en casa lo mismo

que han visto hacer desde niñas a sus propias madres. Asimismo, más del 90 % de las participantes con hermanos del otro sexo afirma que en sus hogares no hay un reparto equitativo de las tareas del hogar, siendo las hermanas las encargadas de colaborar en las mismas y sustituir la función realizada por la madre cuando esta falta.

Mi hermana y yo solemos hacer las tareas domésticas y mi hermano no suele hacer nada... Él es más pequeño que nosotras y mis padres no le obligan a ayudar en casa (M, 21 años, CR).

Esta realidad favorece no solo que la descendencia aprenda a identificarse con un grupo sexuado, sino también que exista una jerarquía. Al respecto, Subirats (2017) afirma que desde la primera infancia niños y niñas aprenden que la pertenencia al colectivo masculino conlleva una serie de privilegios de los que no disponen las mujeres. De este modo, ellos rechazan la identificación con las niñas, por estar en una posición social inferior y ellas van aprendiendo a aceptar los roles que la sociedad les impone.

Las diferencias entre la educación de los hijos en función de su género también llegan hasta los valores que les son transmitidos en el hogar. Los testimonios de las participantes reflejan cómo a través de las relaciones en la cotidianidad, a las mujeres se les va inculcando algunos valores como la sensibilidad, la dependencia o la debilidad. Mientras, a los hermanos del sexo opuesto se les educa en la fuerza, la independencia y el valor de lo económico, siempre en compañía de personas del mismo sexo.

En el verano, ya un poco más mayores, mi hermano y yo no pasábamos mucho tiempo juntos. Él se iba con mi padre a ayudar en la empresa y a ganar algo de dinero y yo ayudaba a mi madre y cuidaba de mis primos en verano (M, 22 años, CR).

Además de los progenitores, se observa cómo otros miembros de la familia suelen ser influyentes para el aprendizaje de los estereotipos de género. De forma repetida hemos comprobado cómo los testimonios de las maestras reflejan una potente influencia de roles de género de la mano de familiares femeninas. Tías, primas y abuelas reproducen en espacios de reunión familiar una serie de patrones vinculados con el género a través de sus prácticas cotidianas que ellas van aprendiendo desde niñas.

Ahora que lo pienso... siempre que comemos en familia mi madre, mis tías y mi abuela suelen sentarse en un lado de la mesa, el más próximo a la cocina. Mi abuela suele ser la que se encarga de hacer la comida y ellas la ayudan a servirla y a que esté todo a punto. Después, mis primas y yo solemos echar una mano a recoger (M, 18 años, CR).

Estas afirmaciones nos llevan a comprobar cómo el modelo de género vigente en la actualidad sigue suponiendo la adopción de actitudes altruistas por parte de las mujeres heredadas del pasado. Siguiendo a Subirats (2017), la mujer se centra no en el yo sino en el exterior. En este sentido, comporta una actitud de renuncia a sí misma y muestra una posición subalterna respecto a los otros, aspecto que es aprendido por las iguales desde la infancia.

En el colegio me gustaba jugar en el “rincón de las cocinitas”

La entrada a la escuela parece ser un hecho significativo en la trayectoria de las participantes. Al narrar sus experiencias, se percibe cómo todas ellas comienzan su etapa escolar de la mano de una maestra de Educación Infantil. Los comportamientos de sus respectivas maestras, los valores que les son transmitidos y la forma de educar de esta figura marcarán la comprensión que las protagonistas tienen de la infancia y sus modos de enseñanza.

Mi maestra de Infantil se llamaba María (...). Era una mujer muy cariñosa, que siempre estaba pendiente de nosotros y que se la veía que le gustaban mucho los niños. Yo creo que ella fue la que me marcó para estudiar esto (M, 19 años, CU).

El currículum oculto ocupará un lugar destacado en el análisis de los testimonios de las participantes. Podemos ver a través de este como sus propias maestras de Educación Infantil transmitían a través de su práctica docente un conjunto de pautas como mayores expresiones de afectividad hacia las niñas, de protección ante las agresiones entre iguales o menores castigos, que harán a las pequeñas diferenciarse de sus compañeros y llevar a cabo un conjunto de prácticas diferentes a estos (López, 2003). Esta forma peculiar de educación, que se presenta ya en los primeros niveles de la experiencia formal, favorecerá la reproducción de juegos y espacios diferenciados en el contexto académico en función del género.

Cuando era invierno y no podíamos salir a jugar al patio, a nosotras nos encantaba estar en el rincón de las cocinitas y en el de los disfraces. Había un niño que le gustaba jugar con nosotras a hacer “comiditas” y como éramos unas mandonas, le sentábamos en una mesa y le preparábamos “el café” (M, 20 años, CU).

Coincidiendo con estudios como los de Lobato (2005) se aprecia que, aunque en edades tempranas los espacios de juego no están delimitados de forma cerrada, en aquellos espacios que son típicamente femeninos de la vida adulta, los niños ejemplifican los comportamientos varoniles y las niñas se perciben como criaturas indefensas. A través de las preferencias de juego advertimos además como las niñas tienen preferencia por ciertos espacios del aula como “el rincón de las cocinitas”, del que ellas se apoderan y en el que se sienten seguras incluso, como afirmaba la propia participante, “para dominar a los niños”.

El paso a la Educación Primaria marcará la distancia entre las posturas de los niños y la de las niñas. Al comienzo del periodo los modelos de género se presentan más cerrados y existen presiones externas por parte del grupo de iguales para llevar a cabo comportamientos propios de cada género.

Fue una etapa de mi vida en la que me di cuenta de que no encajaba con el grupo de niños que había en clase. Había un grupo de chicas y otro de chicos y ellos decidían si permanecías en ese grupo o no de acuerdo con cómo te comportabas y a lo que te gustaba jugar. Si no eras como ellos, te daban de lado (M, 21 años, CU).

Son cinco mujeres las que afirman tener comportamientos transgresores en cuanto al juego, explican que jugaban con los niños en el patio de recreo a juegos competitivos, como el fútbol, pero dejaron de hacerlo por las presiones que ejercía el grupo de iguales y la exclusión a la que se vieron sometidas. Se constata, como aquellas mujeres que actúan de forma contraria a la norma, cambian

sus preferencias de juego al sentirse rechazadas, dando muestras de cómo se interioriza el género en este nivel a través de las penalizaciones informales (Swain, 2004).

Además, se revela como a estas edades las experiencias en torno al juego reproducen en mayor medida la estereotipia sexista y van dando cuenta de la apropiación de los espacios.

Así vemos cómo muchas maestras explican que mientras los niños de su clase solían jugar al fútbol y practicaban otros deportes en el centro del patio, ellas jugaban a la comba o en el arenero en zonas periféricas del espacio lúdico. Investigaciones como la de Martínez (2018) describen cómo a partir de estas edades ya no resulta frecuente que niños y niñas compartan actividades lúdicas ni espacios y cuando lo hacen, ellas intentan defender su feminidad y ellos adoptar comportamientos varoniles.

La influencia de los modelos que el propio profesorado proyecta en estos niveles a través de la enseñanza de distintas asignaturas, también se convierte en una potente herramienta para la construcción de la identidad de género de los menores. Resulta recurrente cómo muchas participantes verbalizan que tuvieron experiencias negativas con la asignatura de Educación Física, impartida por un maestro, y cómo les solía gustar la Música, porque tenían una maestra con mucha vocación.

La Educación Primaria la recuerdo con mucho cariño. Tuve varios profesores, Segundo, M^a Carmen, Rosa... Rosa era la profesora de Música, una maestra con mucha vocación que siempre nos enseñaba con dulzura y sacaba lo mejor de nosotros. Pero luego estaba el profesor de Educación Física, que ni siquiera recuerdo cómo se llamaba. Era un hombre serio que odiaba a los niños (y en especial a las niñas) y nos obligaba a hacer lo que él decía y nos gritaba continuamente (M, 25 años, CU).

Pero, sin duda, la Educación Secundaria suele ser para las maestras uno de los momentos que peores recuerdos les suscitan por sus experiencias en torno al género. Las vivencias negativas en lo académico, ocurridas tras suspender algunas asignaturas tutorizadas por hombres, y el sentimiento de inferioridad que les produce no entender algunos contenidos vinculados con las Matemáticas y la Ciencia, las lleva a vivir momentos dramáticos como el que se presenta a continuación y que podría ser clasificado como un claro ejemplo de acoso sexual:

Si eras buena, tenías opciones. Si eras del montón, como yo, y no destacabas académicamente quedabas excluida. Me vienen a la cabeza algunos recuerdos, de un profesor de Biología que después de suspender la asignatura me dijo "si quieres, para aprobar, puedes venir a mi casa a pasarme la aspiradora en braguitas". Incluso mi hermana aguantó del mismo profesor tal frase como "Si quieres, hacemos un trío", pero, claro... para el director... aquello era tener sentido del humor (M, 27 años, CU).

En este nivel se ve cómo las relaciones con los iguales resultan fundamentales. A partir de las mismas se percibe desde los testimonios de las participantes cómo aquellas mujeres con comportamientos transgresores tienden a esconder sus verdaderas preferencias al sentir que ponen en peligro la relación con sus iguales (Swain, 2004).

El fin de la etapa secundaria y las vivencias experimentadas en este nivel, señalan para las maestras recorridos muy marcados en líneas generales. Parece ser que la decisión sobre los estudios que se

realizan después del nivel secundario viene motivada por su trayectoria académica previa y las opiniones de los progenitores, como le ocurre a esta participante:

No era muy buena en los estudios... Me quedaron varias asignaturas en tercero de la ESO y el Bachillerato lo llevé regular, así que cuando terminé, mis padres hablaron con la orientadora del instituto y decidimos que me iba a matricular en un ciclo formativo. Yo tenía claro que iba a estudiar el de Infantil, porque quería trabajar en una guardería (M, 22 años, CR).

Cuando las maestras son preguntadas sobre los porqués de la elección profesional del Magisterio de Educación Infantil, se constata cómo sus trayectorias han quedado marcadas por la huella de su género.

Elegí esta carrera porque desde siempre me han gustado los niños. Dedicarme a enseñar a niños siempre me ha llamado la atención (M, 20 años, CR).

Sus preferencias para la elección de la carrera docente no parecen responder a una elección natural y libre hacia el Magisterio, sino por las valoraciones que sus propias familias hacen de sus buenas cualidades para educar a la infancia, las presiones académicas de un sistema que ha intentado dirigir su formación hacia carreras alejadas de los tradicionales círculos masculinos y su propia idea de concebir el importante papel de la mujer para la educación de la infancia.

Algunas conclusiones del estudio

Al comienzo de esta investigación nos marcábamos como objetivo principal analizar la incidencia del género en las trayectorias biográficas de 66 estudiantes de Grado en Educación Infantil y la influencia de este en la identidad profesional de las maestras en formación. El estudio ha dado muestras de cómo las maestras de Educación Infantil no escogen la profesión exclusivamente por su vocación o por una decisión personal, sino por la influencia de condicionantes familiares, sociales, políticos y educativos que impiden que su elección sea libre, coincidiendo con otros trabajos como los de Ramos (2002), o San Román (2011).

Precisamente, uno de los mecanismos que más influencia tiene en la construcción de la identidad femenina de las docentes es la relación que las maestras tienen a lo largo de su trayectoria biográfica con las mujeres y hombres con los que se relacionan. Primero los progenitores y después otros familiares y conocidos les transmiten los modelos de género a través de las actividades cotidianas, aspecto que repercute en su modo de concebir la educación infantil. La identificación de lo femenino con la sensibilidad, la afectividad, el cuidado del otro y la emotividad; y de lo masculino con la fortaleza, la producción y la racionalidad, se constata desde sus primeras experiencias en la infancia.

Cuando profundizamos en las experiencias dentro del ámbito formal, encontramos todo un andamiaje vinculado con la ideología que afirma los estereotipos de género aprendidos en la infancia (Rodríguez, 2002; Romero y Abril, 2008). Esta trayectoria previa a la universidad marcará sus elecciones profesionales. Coincidiendo con estudios como el de Pinzón (2016), encontramos cómo las docentes explican que se decantaron por el nivel de Educación Infantil porque “les gustaban

los niños” o por “la vocación” aspectos que nos llevan a ese “deber ser femenino” que se correspondería con el rol histórico estereotipado de la mujer como cuidadora y educadora de la infancia.

A pesar de las limitaciones del trabajo, referidas principalmente al tamaño de la muestra al contexto en el que se recogen las respuestas y al hecho de que las informaciones recogidas se basan en una entrevista y no se han triangulado con otras fuentes de investigación (que quizá hubieran supuesto algunos matices en las conclusiones), la investigación nos debe hacer pensar en cómo la trayectoria histórica del género sigue acompañando a las maestras de educación infantil que están hoy iniciándose en la profesión docente. Sin duda, los aprendizajes adquiridos a lo largo de sus vidas van a repercutir directamente en su práctica pedagógica, haciendo que se reproduzcan valores y conductas propios de la estructura social patriarcal que las ha acompañado. Por ello, resulta de especial interés hacer que las maestras en formación sean conscientes de cómo los modelos de género aprendidos nos transfieren de forma no visible una serie de patrones de género que acaban reproduciéndose en las prácticas cotidianas del aula. Solo descubriéndolos, analizándolos y despertando nuestra mirada crítica lograremos que nuestras intervenciones educativas superen esa visión tradicional del orden social establecido por el patriarcado.

Referencias

- Bauman, Z. (2004). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Bolívar Botía, A. B., Fernández Cruz, M., & Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1).
- Botía Morillas, C. (2013). Cómo diseñar una investigación para el análisis de las relaciones de género. Aportaciones metodológicas. *Papers*, 98(3), 443-470.
- Cantón, I., & Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Clandinin, D.J., & Conelly, F.M. (1998). Stories told by: Narrative understandings of school reforms. *Curriculum inquiry*, 28(2), 149-164.
- Day, C. (2007). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, wellbeing and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.
- Diego, C., & González Fernández, M. (2011). La especialización del personal de los centros de educación infantil. En C. Sanchidrián & J. Ruiz Berrio (Coords.), *Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil* (pp. 349-369). Barcelona: Graó.
- Fuller, N. (2012). Repensando el machismo latinoamericano. *Masculinities and Social Change*, 1(2), 114-133.
- Gee, J.P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99- 125.
- González Pozuelo, F. (2009). Familia y tareas domésticas. *Campo Abierto*, 28 (1), 35-52.

- Lobato, E. (2005). Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17(2),115-129.
- López, I. (2003). *Coeducar para la conciliación de la vida familiar y laboral. Manual didáctico para el profesorado infantil (3-6 años)*. Madrid: Ayuntamiento de Coslada.
- Marcelo García, C., & Gallego-Domínguez, C. (2018). ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. En I. Cantón Mayo & M. Tardif (Coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 45-56). Madrid: Narcea.
- Martínez García, L. (2018). Socialización diferenciada por razón de género en Educación Infantil: un estudio etnográfico. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 919-934.
- Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria*. Buenos Aires. Noveduc.
- Pestalozzi, J. H. (1967). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Pinzón Varilla, L. (2016). Romper estereotipos de género en la identidad profesional docente: una propuesta de paz. *Educación y Ciudad*, 31, 71-82.
- Ramos, E. (2002). El alumnado de Magisterio y la elección de la carrera. Apuntes de algunos condicionamientos socioeconómicos y culturales significativos. *Campo Abierto*, 21, 57-74.
- Rodríguez, C. (2002). *De alumna a maestra: Un estudio sobre socialización docente y prácticas de enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Romero Díaz, A. & Abril Morales, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *REIFOP*, 11 (3), 43-51.
- San Román, S. (2011). *Las primeras maestras*. Barcelona: Ariel.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Madrid: Octaedro.
- Swain, J. (2004). The resources and strategies that 10-01-year-old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal*, 30(1), 167-185.
- Tamayo Garza, J. (2016). Identidad de género de las maestras de primaria. Mujeres e Investigación. Aportaciones interdisciplinarias: VI Congreso Universitario Internacional "Investigación Y Género": Sevilla, 30 de junio y 1 de julio de 2016. Coord. por Carmen García Gil, Consuelo Flecha García, María Jesús Cala Carrillo, Marina Núñez Gil, Ana Guil Bozal (pp. 731-744).
- Van Hoof, A., & Raaijmakers, Q. (2003). The research for the structure of identity formation. *Identity. International Journal of Theory and Research*, 3, 271-289.