

Las Titulaciones De La Facultad De Educación De La Universidad De La Laguna, Un Análisis Desde La Perspetiva De Género

Yolanda Márquez-Domínguez

Ana Isabel González-Herrera

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa

Universidad de La Laguna, España

Josué Gutiérrez-Barroso

Departamento de Sociología, Universidad de La Laguna, España

Doi: 10.19044/esj.2018.v14n8p56 [URL:http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n8p56](http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n8p56)

Abstract

Throughout history, there have been periods in which education was restricted to women. This was seen through the generalization of public instruction (Moyano Law, 1857), when it began to require more women to educate their own sex. One of the significant effect it has was that education became a form of integration of women in the economic sphere and, therefore, outside the borders of reproductive life. It became one of the main career opportunities for women, who until then had been excluded from the professional world, becoming “their first massive professional occupation” (San Román, 1997). Historically, and currently, Early Childhood Education is a labor area occupied mainly by women. This fact has its origin in the numerous conditioning factors: historical, social, cultural, economic, and political. However, we started from the observation that the teaching profession has become a predominantly female activity. This paper focuses on analyzing different factors of feminization that allow us to understand the causes for which the studies of child teaching at the University of La Laguna were carried out mainly by women.

Keywords: Education, Feminization, Gender, Occupational Roles

Resumen

A lo largo de la historia, ha habido períodos en los que la educación estuvo restringida a las mujeres. Fue con la generalización de la instrucción pública, (Ley Moyano, 1857), cuando se comenzó a precisar de un mayor número de mujeres para educar a las de su mismo sexo. Un efecto de esto fue que la educación se convirtió en una forma de integración de las mujeres en el

ámbito económico y, por tanto, fuera de las fronteras de la vida reproductiva. Es decir, constituyó una de las principales salidas profesionales para la mujer, que hasta entonces habían estado excluida del mundo profesional, convirtiéndose en “su primera ocupación profesional masiva” (San Román, 1997). Históricamente, y actualmente, la Educación Infantil es un ámbito laboral ocupado principalmente por mujeres, este hecho tiene su origen en los numerosos condicionantes: históricos, sociales, culturales, económicos y políticos. Partimos de la constatación de que la profesión docente se ha transformado en una actividad predominantemente femenina. Este trabajo analiza diferentes factores de la feminización que permiten comprender las causas por las que los estudios de magisterio infantil en la Universidad de La Laguna son cursados mayoritariamente por mujeres.

Palabras-clave: Educación Infantil, Feminización, Género, Roles Ocupacionales

Introduction

En la actualidad, el Magisterio es una de las profesiones más feminizadas que existen. Este desequilibrio no es casual, en términos laborales, para las mujeres no ha sido fácil su integración como consecuencia de todos los obstáculos que han debido sortear (Mínguez, 2010). Giró (2009) señala que:

[...] Esta constatación de la presencia mayoritaria de profesoras en los primeros niveles del sistema educativo español, no podemos considerarla sólo como un hecho natural o salarial, si no, por el contrario, habrá que entenderla como el resultado de procesos interrelacionados de carácter histórico, sociológico, político, económico, religioso y cultural (p. 17).

En este sentido, el Magisterio supuso para las mujeres la posibilidad de una mejor aceptación, lo que le permitiría incorporarse al ámbito público/productivo, lo que les permitió, independencia económica y personal, además de despertar la conciencia sobre su necesaria presencia en los espacios públicos (Giró, 2009).

Por tanto, la feminización de una profesión tiene que ver con las reinterpretaciones que se hacen sobre la imagen de la mujer y su relación con lo femenino por lo general en la ideología patriarcal, que conllevan una resignificación de la profesión. Es decir, cuando sucede esta transformación, las ocupaciones pasan a ser una extensión dentro de la esfera espacio público de la función privada de reproducción social. Por ello, las maestras se concibieron en relación con la función de cuidar, generando este hecho una elevada concentración de mujeres en los llamados empleos de cuidados. Fernández-

Enguita (1989, p.26) se refiere a la feminización: “como un proceso, no un estado, dado que no ha terminado ni se atisba su fin.”

Causas de la feminización de los estudios de magisterio de infantil

La feminización del magisterio de infantil se ha visto afectada por diversas causas que se interrelacionan llegando a formar un círculo de causas que se retroalimentan y se reproducen de manera continua en el tiempo. A continuación, se presentan de modo diferenciado:

- **Causas históricas**

A lo largo de la historia el magisterio y en concreto de la construcción y configuración de la figura de la maestra se ha desarrollado y ha pasado por diferentes etapas en España.

El primero de los modelos docentes tiene como origen las bases teóricas de la Ilustración. La idea de la que partía era la de ilustrar a la población para combatir la ignorancia y la superstición a través del racionalismo y la regeneración. Este período está influenciado por la cultura anglosajona y francesa apareciendo como los grandes paradigmas teóricos que modernizarían la praxis docente en España. Los planteamientos de la Enciclopedia francesa y la revolución científica permitieron dejar atrás modelos didácticos cerrados para incorporar metodologías más abiertas y tolerantes.

A pesar de esta vía aperturista hacia la modernización de la praxis docente, que se mantuvo inamovible o al menos, no resultaron cambios significativos, se mantenía la idea de seguir considerando a la mujer inferior, en cuanto a su capacidad intelectual, respecto del hombre. Es decir, aunque estos paradigmas tenían como consigna: la formación intelectual de los ciudadanos y la regeneración, la instrucción que recibieron las mujeres no fue dedicada a potenciar sus capacidades intelectuales, sino que la de una formación reproductiva, esto es: las de buenas esposas y madres en el hogar (Ortega, 1988). Por tanto, este periodo respecto de la mujer se planteó como de exclusión para ellas desde el ámbito educativo y es así como se visibiliza desigual en términos sociales, de clase, sexo y raza.

Estos períodos de la Ilustración destacaron numerosas figuras intelectuales como Rousseau (1712-1778), Kant (1724-1804) y Condorcet (1743-1794). Rousseau (1712-1778) y Kant (1724-1804) tuvieron gran relevancia sobre la metodología educativa y sobre las ideas de ciudadanía donde excluían de ella a la mujer, favorecieron la idea de que ellas debían recibir una educación diferente a la del hombre, partiendo de que las desigualdades naturales que tenían entre ambos sexos no eran de origen social y, por tanto, la mujer debía limitarse a sobrevivir en el ámbito privado: hogar y cuidado de hijos. Además, y así lo argumenta San Román (1997, p.191):

[...] según ellos las diferencias no vienen debido a una causa social, sino más bien a un motivo genético (impuesto por la naturaleza), ya que es a la mujer a la que se le otorgan las cualidades ideales para reproducir la especie (la paciencia, la sensibilidad, la limpieza, el pudor, dulzura, etc.).

Según Rousseau, continúa diciendo San Román (1997, p.191): [...] la mujer tenía una inteligencia diferente e inferior a la del hombre, y por este motivo surge la dependencia de esta, que será considerada como su estado natural. La educación del hombre debía ir dirigida a gobernar, y la de la mujer a obedecer, formándola así en base al estado natural de dependencia. Se consideraba que el sexo femenino tenía dos funciones, la maternidad y el matrimonio.

También Pestalozzi y Froebel parten de las cualidades reproductivas como un elemento esencial que favorecería su elección para el desempeño de tareas de cuidado con la infancia. Así, y tal como recoge Mínguez (2010, p. p.101), “Pestalozzi defendía el concepto de amor maternal. Se esperaba que las madres convirtieran a sus hijos en buenos ciudadanos y patriotas, y a sus hijas en buenas madres de familia y esposas”.

Todo este recorrido teórico sobre la posición de la mujer en la educación y su papel como formadora pasó por una serie de etapas en las que se etiquetaba el concepto de maestra en función de la época construyéndose, a su vez, un modelo de función docente. Previamente a las etapas cronológicas hay que decir que en España el número de maestras era muy reducido, dedicándose a la formación en el ámbito privado. No es hasta la Real Cédula española (1783), cuando se inicia un ligero proceso de institucionalización de la instrucción femenina, siendo el principal objetivo educativo las “labores de manos” (Cortada, 1999).

- Etapas de construcción del modelo de la función docente femenina
a.1. La maestra analfabeta (1783-1838)

San Román (2011, p.10) justifica el nacimiento del modelo de maestra analfabeta: “como forma de reproducción de la cultura femenina”. Para San Román (2011) la docente era la encargada de formar a las niñas en el ideal femenino predominante en la época. Modelo que surge de los planteamientos de Rousseau y Kant, donde la mujer se encuentra encerrada en el ámbito privado, en un estado de dependencia natural, asimilada que no le permite y le prohíbe la instrucción.

A partir de las ideas de Pablo Montesino, uno de los primeros pedagogos más destacados del siglo (XIX) en España, profundamente convencido de que las reformas educativas debían hacerse para el pueblo, cambia el modelo de maestra, proponiendo las Escuelas Normales y las Escuelas de Párvulos, que se justifican socialmente como formas idóneas para

alcanzar la calidad de la instrucción pública, que es, ante todo, educación del y para el pueblo, entre los que estaban las mujeres.

Es así como surge el siguiente modelo de docente, apareciendo a su vez la enseñanza como extensión de la maternidad (San Román, 1997).

a.2. La maestra maternal (1838-1876)

Este modelo de magisterio se deriva de la creación de las Escuelas de Párvulos producto de la Revolución Industrial y como respuesta a las necesidades educativas de la clase obrera (San Román, 2011).

El cambio de modelo de maestra emerge como resultado de la carente alfabetización de la mujer, ligada al progreso social y como un complemento natural al maestro, dando apoyo al cuidado de la salud, el aseo y la alimentación del alumnado. Mientras, el maestro desempeñará el papel autoritario, la maestra realizará las funciones de cuidado a la infancia.

Nace el Sistema Nacional de Educación que necesitará numerosos profesionales para cubrir las nuevas demandas educativas, creándose las primeras escuelas provinciales de maestros. No será hasta la promulgación de la Ley Moyano (1857), cuando aparece la primera escuela de maestras (Scanlon, 1987), aunque hasta entonces sólo el maestro era el que podía, fuera de horas escolares y en conferencias domésticas, instruir a las maestras.

Es a partir de la Ley de Instrucción pública (1857) cuando comienza a aumentar de manera significativa, llegando incluso a igualarse con el de maestros, la presencia femenina a principios del siglo XX (Cortada, 1999).

a.3. La maestra racional intuitiva (1868-1882)

Surge como resultado de un importante cambio social y pedagógico en España situado en la segunda mitad de la Revolución Industrial. Resurgiendo las ideas de Rousseau y Kant sobre la desigualdad natural de la mujer frente al hombre en las funciones de docencia y la idea de que las maestras debían ser mujeres, ya que debido a la experiencia maternal estaba más preparadas que los hombres (San Román, 2011). Se considera, por tanto, que la mujer estaba más preparada para hacerse cargo de la educación ya que poseía la *intuición femenina* (San Román, 1997). El cambio de modelo que se propone parte de una maestra más concienciada en el rol para ejercer experiencias significativas en el alumnado de infantil, cursando un currículum y una metodología específica en el aula.

Este proceso se fue reforzando y asentando a lo largo del tiempo. Cabe destacar otras numerosas causas, que han hecho que hoy exista una elevada y mayoritaria presencia femenina en Educación Infantil.

- **Causas sociales**

El proceso de feminización infantil, por todo lo dicho hasta ahora, se puede considerar como un proceso de construcción social por el papel maternal reservado para las mujeres dentro del aula, mientras que para el hombre se mantiene el de autoridad y poder. Dentro de este proceso también

entran en juego la interacción entre el individuo y la sociedad; dentro del cual aparecen otros elementos que lo condicionan como: el género, la clase social y la ocupación. En este sentido, cada individuo construye su identidad ocupacional, a partir de su autopercepción y de lo pautado socialmente para esa profesión o rol que debe desempeñar (Fuentes y Ravasi, 1998).

Fernández-Enguita (2006, p.152) señala que, “se reúnen un proceso de hecho (las mujeres socializan sus propias funciones) y un estereotipo (se las supone más capacitadas para esa función y menos para otras)”.

Dado que esta identidad ocupacional está concebida, como trabajo para hombres y trabajo para mujeres, que implica desarrollar roles diferentes y por tanto estereotipados (Fuentes y Ravasi, 1998). Históricamente, las mujeres realizaron las tareas de cuidado de las personas y las cosas del interior del hogar (de lo privado), mientras los hombres se adjudicaron tareas productivas en el espacio público. De este modo, se consumó la organización del trabajo en función del género (Giró, 2009).

Con lo cual, esa relación existente entre las ocupaciones domésticas, las sociales y las públicas que desarrolla la mujer, desemboca en una reproducción de las tareas consideradas tradicionalmente femeninas (San Román, 2011). Y el ejercicio de la función docente de Educación Infantil está claramente marcada por la división social y la identidad ocupacional de género. División social marcada por el entorno familiar que es el lugar donde se inician las diferencias de género, esto es, la ideología patriarcal, en la que se consideran como trabajo tan solo las actividades productivas, aquellas apropiadas por y para los hombres, excluyendo así las tareas reproductivas otorgadas a las mujeres. Por lo que el espacio social quedaba determinado por actividades productivas y reproductivas, y su asignación con roles masculinos y femeninos (Giró, 2009).

Finalmente se puede decir que la inclusión laboral de la mujer se ha visto enormemente influenciada por el componente de género, y en concreto por el hecho de ser madre, así como por otros cometidos que derivan de ello como, el amor maternal, que ha condicionado tanto el papel de la mujer en el ámbito tanto privado como público.

En definitiva, Fuentes y Ravasi, (1998), asocian a la maternidad tres aspectos fundamentales:

- Características atribuidas a las maestras: tales como protectora, tierna, cariñosa, paciente, comprensiva, receptiva e intuitiva. Estas son consideradas innatas a la mujer.
- El vínculo docente-alumno: vínculo que gira en torno a lo afectivo.
- La definición de la función docente: definida en términos de socialización y cuidado. Estas elecciones mayoritarias de las mujeres por una determinada profesión tienen una estrecha relación con el rol maternal que tiene adjudicado socialmente el Magisterio Infantil, (p.134).

Esta mayoría de profesorado femenino en Educación Infantil, es un claro reflejo del reparto del trabajo de forma diferenciada entre hombres y mujeres, en el seno de la misma categoría socioprofesional. El profesorado masculino es mayoritario en la enseñanza universitaria (de mayor prestigio).

Por lo tanto, no sólo hay una movilización y transferencia de las “capacidades naturales” de las mujeres para la educación de los más pequeños en el mercado laboral, sino que también, los niveles de remuneración ejercen una influencia clave en el número de varones en la enseñanza, contrariamente a las féminas a quienes los bajos salarios parecen desalentarlas menos (Giró, 2009).

- **Causas culturales**

A pesar de las continuas críticas respecto del nivel cultural de las maestras, no existían escuelas de magisterio para mujeres y el nivel cultural que se exigía, durante la primera mitad del siglo XIX era muy básico, en concreto, giraba en torno a las labores manuales, religión, moral y normativa escolar, rudimentos de lectura y escritura. Es en 1850 cuando los niveles de exigencia de la titulación se equipararon a los de los varones. Sin embargo, con la Ley Moyano (1857) se inicia la normalización de las escuelas normales y con ello, el aumento del número de maestras con titulación, lo que conllevó la dignificación de su posición social e intelectual. Y, por último, en 1882, se regulariza la figura de maestra de párvulos aumentando su prestigio y cultural, aunque aun siendo inferior a la del hombre (San Román, 2011).

En definitiva, esta defensa sobre las cualidades femeninas para desempeñar el trabajo de maestra, resulta de una herencia histórico-cultural que facilita la comprensión sobre la elección de muchas mujeres hacia profesiones muy vinculadas al cuidado de la infancia (San Román, 2011).

- **Causas económicas**

Así tras la promulgación de la Ley Moyano (1857) y la universalización de la enseñanza obligatoria para las mujeres, se inicia una demanda por parte de las administraciones, con una copiosa afluencia de maestras. El motivo de esta fecunda incorporación laboral de las mujeres fue por cuestiones económicas, ya que resultaba más barato y rentable contratarlas que los varones. El bajo nivel de remuneración y el paupérrimo prestigio social, implicó, como ya se ha recogido en párrafos anteriores, que el interés por esta profesión no tuviera mucho eco entre los hombres. Por tanto, el factor económico resultó ser un elemento determinante en la proporción de hombre en la enseñanza de Magisterio de Infantil (Giró, 2009).

- **Causas políticas**

Habrá que esperar a la Ley Moyano (1857), para que se generalice la instrucción pública femenina de la enseñanza primaria desde los 6 a los 9 años. A pesar de este gran avance educativo, las diferencias educativas por sexos seguían existiendo estableciendo currícula diferenciados por género, lo que

favoreció la reafirmación de roles de género en determinados espacios laborales, en concreto en el Magisterio de Infantil. Por ejemplo, con la Ley Moyano (1857), se exigía una menor preparación académica a la maestra que al maestro, todo ello justificado por el salario más bajo, lo que aseguró que aumentara el número del cuerpo docente de magisterio de infantil entre las mujeres. Otro hecho que favoreció el incremento de mujeres en este nicho laboral, respecto de los hombres, fue la incompatibilidad de ejercer profesión docente con otro cargo público, lo que conllevó que los varones abandonaran este espacio laboral cediéndolo a la mujer como un trabajo en precario.

A partir del Congreso Nacional Pedagógico (1882), la enseñanza de infantil se feminizó al 100% estableciéndose con ello la cosificación de la mujer en un cosmos donde la función maternal, la baja cualificación y remuneración económica se consideraban como el espacio de desarrollo de la mujer del siglo XIX.

Con la Ley de Nivelación aprobada en 1883 se inicia la equiparación salarial entre los cuerpos docentes de maestros y maestras, lo que supuso el reconocimiento oficial de la profesión (San Román, 2011). Esta regularización favoreció la mejora de la visión social positiva de la profesión y, el auge entre los y las jóvenes de clase media que querían acceder a los estudios de magisterio de infantil.

Objetivo

El objetivo de este estudio es el de analizar la distribución de las matrículas y egresados por sexo, en el Grado de Magisterio de Infantil en la Universidad de La Laguna.

Metodología

Se trata de un estudio descriptivo, en el que se analizan los datos estadísticos de los alumnos matriculados y egresados según sexo en Grado de Magisterio de Infantil y Máster en Ciencias Sociales en la Universidad de La Laguna. Las titulaciones analizadas son las que oferta la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Laguna.

Resultados

A continuación, se exponen los resultados de la investigación, destacando los datos más relevantes, extraídos de la base de datos de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, a partir de los cuales se presentarán las similitudes y diferencias entre el alumnado matriculado y egresado del Grado de Magisterio de Infantil.

a) Alumnado matriculado en estudios de Grado, Maestro de Educación Infantil.

La evolución desde el 2011 hasta el 2016 ha sido notablemente significativa respecto de los hombres en el número de alumnos. Se observa que las mujeres matriculadas suponen un 94,9% en 2011 y un 92.63% en 2015, frente al 5,09% de hombres en 2011 y un 7,3% en 2015. (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Alumnado matriculado en estudios de Grado, Maestro de Educación Infantil

	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Mujeres	94.9%	93.56%	93.77%	91.88%	92.63%
Hombres	5.09%	6.43%	6.22%	8.11%	7.3%
TOTAL	353	513	659	690	692

b) Alumnado egresado Maestro-Especialidad Educación Infantil.

Es destacable como en el período 2010-2011 el número de varones egresados fue superior 37.70% en 2010 y un 25.53% en 2011, frente al 4,91% de mujeres en 2010 y el 7,80% en 2011. Sin embargo, a partir de 2012 los datos vuelven a mostrar el ascenso en las mujeres con un 94,23% de egresadas e incluso en 2013 que alcanza el 100% de egresadas no existiendo ningún egresado hombre. (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Alumnado egresado Maestro- Especialidad Educación Infantil

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	204/2015
Mujeres	4.91%	7.80%	94.23%	100%	87.5%
Hombres	37.70%	25.53%	5.76%	0	12.5%
TOTAL	122	141	52	15	8

c) Máster Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación enseñanza profesional y enseñanza de idiomas.

Hay que destacar que, en 2011, con un 64,34% fue el dato más significativo en mujeres que en hombres con un 35,65%, el resto de los periodos la tendencia ha sido similar existiendo entorno a un 6,0%, del total, diferencias entre ambos sexos (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Máster Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato Formación enseñanza profesional y enseñanza de idiomas

	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Mujeres	64.34%	55.14%	57.95%	53.77%	53.3%
Hombres	35.65%	44.85%	42.04%	46.22%	46.6%
TOTAL	115	107	176	212	270

d) Máster en Intervención Psicopedagógica en contextos de Educación Formal y no Formal.

Sin embargo, en la matrícula de psicopedagógica existe una clara ventaja en el número de mujeres, en todos los periodos, respecto de los hombres. Hay que destacar que en 2011 con un 92,0% de mujeres y 2014 con un 85,71% frente a un 8,0% en 2011 de hombres y un 14,28% en 2014 (Ver Tabla 4).

Tabla 4. Máster en Intervención psicopedagógica en contextos de Educación Formal y No Formal.

	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Mujeres	92%	70.83%	60%	85.71%	73.91%
Hombres	8%	29.16%	40%	14.28%	26.08%
	25	24	5	7	23

e) Máster Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación enseñanza profesional y enseñanza de idiomas.

Destaca el período 2010 con el 71,7% de mujeres frente al 28,2% de los hombres, mientras que en 2014 los datos andan a la par con escasas diferencias entre ambos; las mujeres un 56,28% y los hombres un 43,71% (Ver Tabla 5).

Tabla 5. Máster Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación enseñanza profesional y enseñanza de idiomas

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015
Mujeres	71.7%	64.2%	67.14%	60.13%	56.28%
Hombres	28.2%	35.7%	39.8%	39.86%	43.71%
TOTAL	78	109	98	143	167

f) Máster en Intervención psicopedagógica en contextos de Educación Formal y No formal.

En esta tabla es clara la presencia femenina en todos los periodos, salvo en 2013 que es superado por los hombres con un 66,6%, frente al 33,3% de las mujeres (Ver Tabla 6).

Tabla 6. Máster en Intervención psicopedagógica en contextos de Educación Formal y No Formal

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015
Mujeres	94.4%	91.6%	68.75%	33.3%	100%
Hombres	5.5%	8.3%	31.25%	66.6%	0
TOTAL	18	12	16	3	6

Conclusión

Los datos de este trabajo constituyen una descripción de las matrículas o preferencias del alumnado universitario en el Grado de Magisterio de Infantil de la Universidad de La Laguna. Una limitación de los resultados de este

trabajo, es que su análisis se basa únicamente en los datos estadísticos disponibles en la web corporativa de la Universidad de La Laguna, dentro de la oferta de títulos de la Facultad de Ciencias de la Educación de dicha Universidad, y no se ha realizado un estudio sobre las motivaciones personales que orientan las elecciones del alumnado, por tanto, las conclusiones responden a supuestas hipótesis explicativas de las diferencias en el alumnado egresado y matriculado por sexo en el Grado de Magisterio de Infantil y títulos de Máster ofertados por la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna.

En general los estudios humanísticos y especialmente los del profesorado forman un conjunto claramente feminizado, tal y como apuntaron Mínguez (2010), San Román (1997) y Giró (2009). Pero dentro de este conjunto feminizado destaca los estudios relacionados con el Grado de Magisterio de Infantil. Este hecho diferencial tiene que responder a determinantes de naturaleza social y no solamente a las decisiones o elecciones individuales del alumnado. Los altos ratios de feminización hallados en las especialidades de Máster en formación del profesorado, en la matriculación y egresadas en Grado de Educación Infantil, así como la baja feminización en otras titulaciones, que en nada tienen que ver con la Educación, contrastan con la persistente feminización de los estudios sobre Magisterio de Infantil.

El análisis de los datos muestra una sostenible y estable tendencia en el tiempo de las diferencias por sexo, en cuanto a alumnado matriculado y egresado, lo que indica que estamos ante un fenómeno estructural y no solo coyuntural. Las posibles variables independientes que determinan estos datos diferenciales pueden ser varias y a falta del control de estas sólo podemos establecer supuestas variables hipotéticas. Las diferencias por sexo encontradas sugieren la influencia de valores y representaciones colectivas significativas para el alumnado. Siguiendo a Weber (1977), sobre la importancia de la toma de decisiones significativas, los valores de género estarían en el origen de las decisiones a través de la valoración de las expectativas sobre los roles considerados adecuados a chicas y chicos. La posible influencia de los valores de género estaría relacionada con una eficaz socialización de género (Molina-Fernández, Medero, Pérez-Jorge, y Oda-Ángel, 2017). Socialización a través de la vida familiar y cotidiana y de los medios de comunicación constructores de imágenes sobre los ideales de feminidad y masculinidad. La toma de decisiones basándose en valores y representaciones colectivas de lo que es significativo para los actores es una consecuencia de la “racionalidad limitada” (Simon, 1989; Pérez-Jorge, Alegre De la Rosa, Rodríguez-Jiménez, Márquez-Domínguez, y De la Rosa-Hormiga, 2016). La “norma subjetiva” de Ajzen y Fishbein (1980) supone que cualquier elección debe satisfacer las expectativas del entorno social y sus valores (Pérez-Jorge, Barragán-Medero, y Molina-Fernández, 2017). La elección

preferente de estudios con roles educativos por las mujeres y de otra índole, no relacionada con las “tareas de cuidado” (San Román, 1997), por ejemplo, deportivos (Porto, 2009), respondería a la creencia de los actores de que es la mejor elección en un entorno dado (Elster, 1995). Las mujeres y los hombres al mostrar preferencias y elecciones diferentes están complaciendo expectativas de los valores sociales de género presentes en la sociedad (Pérez-Jorge, 2010). Después de todo lo analizado a través del marco teórico y los resultados aportados tanto en matriculación como egresados, podemos concluir que los estudios de Magisterio de Infantil surgen de una acción social manifiesta, fruto de un arraigado legado histórico-cultural que determinan a la mujer a una posición laboral reproductiva, “funciones de cuidado” (San Román, 2011), y con exclusividad femenina. Lo que provoca que hoy, se siga manteniendo la visión de una profesión asistencial sin apenas valor social. Es decir, existe una conexión entre el elevado número de mujeres en una ocupación y la lentitud de la transformación de la tarea que representan (Apple, 1986).

En las últimas décadas los cambios sociales en la sociedad española han sido importantes y afectaron especialmente a la mujer que alcanzó, en palabras de Porto (2009, p.56), “cuotas de mayor igualdad en todos los ámbitos y especialmente en los relativos al género, un mayor control de la natalidad, un mayor acceso a la educación superior y una mayor inserción en la actividad laboral”. Cambios que suponen una modernización de la sociedad y de la condición de la mujer, y que, según lo analizado, no se ha traducido en una elección más igualitaria en los estudios de Educación entre sexos. Los datos analizados, así lo muestran, ya que casi dos de cada tres alumnos matriculados en Magisterio de Infantil son mujeres. Estas diferencias encontradas en la matriculación y egresados en titulaciones de Máster muestran un gap diferencial persistente entre sexos, con variaciones interanuales muy pequeñas, que no indican una convergencia de la tendencia a corto y medio plazo.

En definitiva, el ámbito educativo quizás si podría analizarse, y en concreto el Grado de Magisterio de Infantil, desde el punto de vista laboral, como una salida profesional atractiva para las mujeres por mostrarse igualitario desde una perspectiva de la remuneración económica, sin existir el denominado *techo de cristal*, o también, podría ser un ámbito en el que las mujeres se sienten más cómodas por el sistema de reclutamiento y promoción, mucho más objetivo, como quizás puede ocurrir en otros sectores (Fernández-Enguita, 2006), es un hecho el que los estudios de Magisterio de Infantil sufren de una gran feminización motivada, quizás por esa incesante estigmatización social del cuidado que ciertos sectores sociales ven más adecuados para ser cubiertos por la mujer.

Como conclusión final señalar que, a pesar de las limitaciones del análisis antes apuntadas, puede decirse que la elección diferencial por sexo encontrada en los estudios de Magisterio de Infantil, posiblemente es una consecuencia de tres factores interrelacionados:

a) La eficaz socialización en valores de género, que determina elecciones de estudios diferentes por sexo.

b) Las representaciones colectivas significativas de lo que representan ciertos roles profesionales en hombres y mujeres.

c) Una salida profesional atractiva para las mujeres, por mostrarse igualitario desde el punto de vista de la remuneración económica por el sistema objetivo de selección y reclutamiento.

References:

1. Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitude and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
2. Apple, M. (1986). *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en Educación*. Madrid: Paidós.
3. Cortada, E. (1999). De la “calcetera” a la maestra de la escuela: expectativas y activismo profesional. *Arenal*, 6(1), 31-53.
4. Elster, J. (1995). *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Barcelona, España: Gedisa.
5. Fernández-Enguita, M. (1989). La tierra prometida. La contribución de la escuela a la igualdad de la mujer. *Revista de Educación*, 290, 21-41.
6. Fernández-Enguita, M. (2006). La feminización de la docencia: algo más que una anécdota. *El reto de la efectiva igualdad de oportunidades*, 1, 151-156.
7. Fuentes, S. y Ravasi, M. (1998). Género y docencia: un estudio sobre el estereotipo maternal en la identidad de las maestras. In *Mujeres en escena: actas de las quintas Jornadas Historia de las Mujeres y Estudios de Género: septiembre de 1998, Santa Rosa, La Pampa* (pp. 105-112). Universidad Nacional de La Pampa. Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.
8. Giró, J. (2009). *Mujer y educación. Las maestras. Un análisis sobre la identidad de género y trabajo*. Logroño, España: Instituto de Estudios Riojanos.
9. Mínguez, R. (2010). Los orígenes de la feminización del Magisterio en España: las maestras de la Sociedad Económica de Valencia (1819-1866). *Revista de historia de mujeres*, 17(1), 101-123.
10. Molina-Fernández, E., Medero, F. B., Pérez-Jorge, D., & Oda-Ángel, F. (2017). Cultural Empowerment and Language: Teaching Spanish to

- the Socially Disadvantaged Amazigh Population through the Alehop Programme. *Asian Social Science*, 13(10), 43-54.
11. Ortega, López, M. (1988). La educación de la mujer en la Ilustración española. *Revista de Educación*, 24, 305-325.
 12. Pérez-Jorge, D. (2010). *Actitudes y concepto de la diversidad humana: Un estudio comparativo en centros educativos de la isla de Tenerife*, (tesis doctoral). Universidad de La Laguna, Canarias, España.
 13. Pérez-Jorge, D., Alegre De la Rosa, O. M, Rodríguez-Jiménez, M., Márquez-Domínguez, Y., & De la Rosa-Hormiga, M. (2016). La Identificación Del Conocimiento Y Actitudes Del Profesorado Hacia Inclusión De Los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales. *European Scientific Journal*, 12(7), 64-81.
 14. Pérez-Jorge, D., Barragán-Medero, F. & Molina-Fernández, E. (2017). A Study of Educational Programmes that Promote Attitude Change and Values Education in Spain, *Asian Social Science*, 13(7), 112-130.
 15. Porto, B. (2009). Feminización y masculinización en los estudios de maestro y educación física en Galicia. *Revista de Educación*, 6, 50-57.
 16. San Román, S. (1997). La justificación teórica de la maestra analfabeta en el pensamiento de Rousseau y Kant. Influencia en la política educativa posterior. *Revista de Educación*, 305, 191-213.
 17. San Román, S. (2011). *Las primeras maestras*. Barcelona, España: Ariel.
 18. Scanlon, G. M. (1987). La mujer y la instrucción pública: de la ley Moyano a la II República.
 19. Simon, H. (1989). *Naturaleza y límites de la Razón Humana*. México: Fondo de Cultura Económica.
 20. Weber, M. (1977). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.