

La identidad profesional de las docentes de Educación Infantil

MARÍA GARCÍA CIUDAD
MÓNICA VALLEJO
JOSÉ MIGUEL NIETO CANO

Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia, España

1. Introducción

El presente trabajo forma parte de un estudio más amplio que tiene como pretensión conocer cómo y en torno a qué elementos se construye la identidad docente de las maestras de Educación Infantil. La abundante producción en el campo de la profesión docente nos permite comprobar que estamos ante un concepto ampliamente debatido; quizás sea porque, como bien expresa McNally (2005), el sentido de convertirte en un docente radica más en quién eres que en lo que sabes, por lo que la identidad docente es un tópico de interés a la hora de estudiar esta profesión; una profesión que, como veremos, presenta una serie de cualidades que le otorgan su carácter singular.

La identidad profesional es una construcción multidimensional y dinámica, a un tiempo social e individual. Del objeto de investigación aquí planteado se derivan preguntas que van a incidir sobre lo que podemos considerar dos componentes básicos de la identidad profesional docente: el componente personal, que se ocupa del autoconcepto y la autoestima; y el componente social, que hace referencia a la percepción de la imagen que los demás construyen sobre nosotros y sobre nuestro trabajo, lo que es parte de una percepción social. Quizás sea este el componente más conocido, pues bien es sabido que la educación es un tema permanente actualidad. Sin embargo, son menos las ocasiones en las que los propios docentes son quienes cuentan, quienes se expresan, quienes narran sus propias vivencias. Por ello, es nuestro interés partir de la experiencia de las propias maestras como fuente valiosa de conocimiento, dado que lo subjetivo y lo biográfico cobra un gran protagonismo cuando se trata de construir la identidad profesional de las docentes de Educación Infantil, por lo que a lo largo del trabajo recogeremos la voz de las docentes entrevistadas.

2. Fundamentación teórica

Entendemos la identidad profesional docente como la percepción que los docentes tienen de sí mismos, su autoconciencia, la forma en la que se autodefinen y le definen los demás. Dicha identidad comprende *qué y quiénes son los docentes, su autoimagen, los significados que vinculan a sí mismos y a su trabajo y los significados que les atribuyen otros* (Day, 2006, p.68), siendo *indicador de cómo unos profesionales [...] definen, interpretan y valoran un tipo particular de expectativas y de experiencias en un momento dado y en el contexto de su propia trayectoria vital y profesional* (Vallejo, Nieto y Portela, 2010, p.137). La identidad docente respondería a la pregunta de *¿quién soy?*, y contaría con dos componentes

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 62/1 – 15/05/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



iniciales que, ya fueron señalados por autores como Kelchtermans (1993) al referirse a la identidad. Estos son el autoconcepto, que implica describirse a sí mismo desde las propias percepciones, respondiendo a la pregunta de ¿cómo soy?; y el autoestima, bajo la cuestión de si me agrado a mí mismo, por lo que supone una visión valorativa. No obstante, hay que tener en cuenta que, debido a ese componente social, no solo nos vemos o valoramos en función de nuestras percepciones sino que se da también a partir de lo que los demás proyectan de nosotros, a partir del contexto que enmarca dicha profesión. Diversos autores se han referido a este concepto y lo han hecho en términos similares. Uno de ellos, Barbier (1996) hace alusión a esta doble dimensión de la identidad: la individual y la social. Ambas dimensiones son interdependientes. Son descritas también por este mismo autor como transacciones biográficas y transacciones relacionales, respectivamente, dándose una *transacción recíproca* entre ambos (Leite, 2011).

De la anterior definición también se pueden extraer unos puntos que son recurrentes en toda la literatura que hay sobre este tema. Así pues, se habla de contexto como una idea básica para entender la identidad, ya que comprender la influencia del contexto y el momento en el que nos movemos en nuestra identidad, supondría aceptar su carácter cambiante y evolutivo. También en la definición se hace alusión a la *trayectoria vital y profesional*, con lo que la identidad no queda reducida exclusivamente al campo laboral, pues es con esa conjunción de lo vital y lo profesional cómo se va construyendo su identidad de manera holística. Estos aspectos hacen que la construcción de las identidades docentes sea continua, ya que se alarga durante todo el recorrido formativo y profesional, nutriéndose de las distintas experiencias y convirtiéndose así en un proceso inacabado; dinámica, por esas transformaciones en pro de una adaptación social a nuevos contextos; individual, en tanto que contiene la historia personal del docente, y social, al ser fruto de un proceso de socialización ligada al contexto educativo y socio-histórico. Esta construcción, como dicen Vallejo *et al.* (2010), tiene una naturaleza compleja, pues son muchos y muy diversos los elementos que conforman este entramado, en el que confluyen lo personal y lo profesional, ya mencionado anteriormente; la formación recibida pero también las experiencias que van viviendo con la práctica de la docencia en esa continua re-construcción; la individualidad dentro del grupo y el sentido de pertenencia a una colectividad. Esto último permite al docente caracterizarse como un profesional, compartiendo una serie de características con el resto de docentes, lo que hace que sea reconocido como miembro de un grupo profesional y diferenciado de otros. En consecuencia, las identidades docentes serían entendidas como *un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales* (Vaillant, 2007; p.3).

Centrándonos en la docencia como profesión, la mayor parte de estudios hablan de la docencia como una semiprofesión y de los docentes, por tanto, como semiprofesionales (véase Ranjard, 1988; Santos Guerra, 2001; Garduño, 2010; Pogré, 2012). La relevancia social, el conocimiento especializado, la discrecionalidad y la autonomía en el ejercicio profesional son algunos de los atributos clásicos que Vallejo *et al.* (2010) señalan a la hora de definir una profesión. La ausencia o el grado en el que aparecen en la profesión docente llevan a alejar a los maestros de lo que sería el prototipo de profesionalidad. Sin embargo, estos últimos señalan que este asunto de la *semiprofesión* ya está superado y sostienen que ahora hay un notable acuerdo respecto a que *la docencia es una profesión que presenta singularidades motivadas tanto por los procesos de profesionalización y estructuras que la determinan globalmente como por los procesos de desarrollo profesional y valores que en los contextos de trabajo la modulan particularmente* (Vallejo, *et al.*, 2010; p. 141).

Con todo, las condiciones, consideraciones y valoraciones que se hacen de la profesión son y han sido cambiantes a lo largo de la historia, dependiendo del contexto, aunque la tendencia general ha sido la desvalorización de la docencia como profesión. Al valorar una profesión hablamos de prestigio, de estatus y de *estatus subjetivo*, un concepto americano empleado por Turner en el s. XX cuando cobra relevancia la autopercepción (véase Hargreaves, 2009; Daniel, 2012). En este sentido, los motivos que han dado algunos autores como causa del escaso prestigio social de esta profesión han sido: la inestabilidad política que afecta a la educación; la separación entre las categorías de investigadores y docentes; la vinculación permanente con la infancia; la ambigüedad de los objetivos educativos; numerosas y atractivas fuentes de información que le quitan la exclusividad en cuanto a ser poseedor de los conocimientos; desvalorización del aprendizaje (eje de la tarea docente) y la feminización, calificada como un *estigma de la profesión* (véase Santos Guerra, 2001; Hargreaves, 2009). Todo esto repercute en su autoconcepto y en su autoestima, pues como expresa Vaillant (2007), el *contexto social en que se ejerce la docencia es clave para la auto-realización del profesor* (p.15).

Por tanto, todas las variables ideológicas, políticas, culturales, sociales que operan en dicho contexto inciden, como vemos, en la profesión y en la identidad docente. Pese al dinamismo al que aludíamos en líneas anteriores, hay algunos aspectos que hay que señalar precisamente por su estabilidad. Hablamos de la vocación, un núcleo identitario fundamental, que se relaciona con esta profesión de manera inexorable antes incluso de comenzar a configurarse como tal; el compromiso, que se refleja en la estrecha imbricación entre la vida personal y profesional del docente; la dimensión emocional, idea desarrollada por Zabalza y Zabalza (2011) al afirmar que las herramientas de un docente se encuentran ligadas a sus cualidades personales por encima de los conocimientos disciplinares, o por Greenwood (1994) quien habla del compromiso con una *carrera moral* (p.3); y la feminización, que se considera una de las principales razones del bajo reconocimiento social de la profesión y una de las claves configuradoras de las identidades docentes. Para comprender esto solo tenemos que apreciar que se encuentra estructural y socialmente ocupada por mujeres en una inmensa mayoría. Esto se atribuye a la consideración de la docencia como una profesión vocacional, pues los hombres suelen hacer una elección profesional de sus trabajos, y al componente asistencial y de servicio de esta profesión, que lleva a esa identificación de la docencia como una profesión de mujeres, e incluso, como una prolongación de la maternidad (Vallejo *et al.*, 2010). Destaca, a su vez, que dentro de la docencia, sean los hombres quienes ocupan los puestos de mayor rango, de mayor prestigio social y que conforme se asciende en niveles en el sistema educativo la presencia del sector femenino vaya disminuyendo (véase Tyak, 1974; Barquín y Melero, 1994; Santos Guerra, 2001). Todo esto va afectando tanto a la propia enseñanza como a la identidad docente en el sentido de que cuando socialmente se desvaloriza una profesión se hace profesión de mujeres y viceversa. Cabe añadir que, dentro de todo el conglomerado de la educación, podemos considerar la etapa de infantil como una, sino la que más, singularidades presenta, y donde los aspectos citados anteriormente (desvalorización, peso emocional y feminización) alcanzan su cenit.

3. Metodología

Tal y como venimos exponiendo, la identidad profesional docente es un constructo muy complejo por las dimensiones que abarca. Es nuestro interés centrarnos en conocer cómo y en torno a qué elementos se construye la identidad profesional de las docentes de Educación Infantil. Este es el objetivo general que ha

guiado nuestra investigación. No obstante, en este caso, focalizaremos nuestra atención en unas cuestiones particulares por ser especialmente relevantes para el tema que queremos tratar. Buscamos, con ello, explorar los componentes de la autoimagen y la autoestima, así como la influencia del género en la identidad docente según la perspectiva de sus protagonistas.

A la luz de los propósitos de la investigación, el tipo de diseño de este estudio es eminentemente descriptivo, cuyo principal objeto es describir hechos y características de una pequeña muestra, de forma sistemática y contrastada. En coherencia con este planteamiento, nos preocupan los sujetos como docentes que *son* y *existen* (los puntos de vista, creencias, actitudes, acciones y efectos) pero también los entornos en los que se desenvuelven y que los condicionan. En este punto es donde la preocupación descriptiva del estudio se hace compatible con el interés exploratorio. Por otra parte, nuestro diseño metodológico incorpora dos rasgos más. Según la naturaleza de los datos, se trata de una investigación cualitativa y, según la temporalidad, estaríamos ante un estudio de corte transversal.

La población vendría constituida por la totalidad de maestras y maestros en Educación Infantil (2º ciclo) de la Región de Murcia (España) en el curso 2011/2012. El tipo de muestreo sería no probabilístico, casual, también llamado por accesibilidad, realizándose una selección informal de los participantes. Puede considerarse, atendiendo a la unidad muestral, un *estudio de casos*, pues lo definitorio de esta modalidad es el propio caso: un sistema delimitado que singulariza como caso *algo especial que se ha de estudiar* (Merriam, 1998, p. 114).

Tabla1
Composición de la muestra de maestras de 2º ciclo de Educación Infantil

	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6
Edad	27	32	33	45	46	50
Experiencia	6	8	12	20	23	26
Curso	Apoyo	5 años	4 años	3 años	Apoyo	4 años

Se juzgó pertinente la utilización de la técnica de entrevista semi-estructurada a efecto de recoger la información necesaria. Aún cuando su aplicación entraña un elevado coste, nos permitía abarcar una notable gama de tópicos y aspectos interrelacionados y obtener una mayor riqueza de información, pudiendo adaptar la entrevista a circunstancias diversas, cuando no imprevistas.

Teniendo presente la naturaleza cualitativa de la información, el análisis de los datos se convierte en “el proceso de explorar y organizar sistemáticamente la información disponible para determinar sus partes, las relaciones entre las partes y su relación con el todo” (Bodgan y Bikle, 1982, p. 145). El procedimiento seguido para analizar el corpus de la información ha sido el análisis de contenido temático. Partiendo de los datos textuales, se ha sistematizado y analizado el corpus de información, descomponiéndolo en unidades significativas y procediendo a su agrupamiento en categorías siguiendo un criterio de analogía. El proceso es interactivo (abierto y reiterativo) alternando la clasificación y la reducción del material. A su vez, combina procedimientos de codificación y de categorización. Finalmente, el sistema definitivo de categorías es el que estructura los resultados.

4. Análisis y resultados de la investigación

A continuación se presenta el análisis de la información compilada junto con los resultados en relación a las cuestiones que han sido abordadas en la investigación. Así dichos resultados han sido clasificados en los siguientes apartados: Autoimagen, autoestima, tareas y motivación, enseñanza y satisfacción, separación de la vida profesional y personal y género en la docencia.

4.1 Autoimagen

Ya vimos con la clasificación de Kelchtermans (1993), en la que recogía los componentes de la identidad profesional, la autoimagen. Esto sitúa a esta categoría en un lugar primordial, pretendiendo conocer la imagen que las maestras construyen de sí mismas, los rasgos de la personalidad, sus principios sobre la educación y estilos de enseñanza, respondiendo a la pregunta de ¿cómo soy? Son muchas y muy diversas las respuestas que nos encontramos. No obstante, podemos comprobar que hay ciertas coincidencias entre las maestras a la hora de definirse o hablar de sus estilos de enseñanza. En primer lugar, la maestra C1 asegura ser *estricta, gritona*, entendemos que consecuente y tenaz por cuanto que dice que tienes que ser muy acorde a tus pensamientos *aunque te cueste más trabajo* y *aunque te quedes sin voz*, y exigente, resaltando incluso la importancia de la etapa de infantil para la adquisición de normas y hábitos. También hace alusión a la paciencia, al afirmar que eso es algo que se va logrando con la práctica.

La maestra C3 se define como optimista, lo que ve como una virtud; perfeccionista, lo que califica como un problema; aplicada, pues se esfuerza en lo que hace, y buena persona. Respecto a su estilo de enseñanza, podemos decir que es una persona exigente al tiempo que se adapta a las necesidades, al ritmo de cada alumno, y que no opta por una metodología en particular, sino que le gusta coger aquello que más le interesa, independientemente de que sea más innovador o más tradicional. La maestra C4 afirma ser una persona reflexiva, puesto que le gusta repasar, pensar lo que ha realizado, empleando el *feedback* como metodología para ver el resultado de las cosas que ha llevado a cabo. Podemos decir también que es una persona abierta, pues, por un lado, se muestra dispuesta a seguir aprendiendo y, por otro, opina que en educación no hay unos modelos definitivos de actuación, sino que hay que ir adaptándose según los alumnos y las circunstancias. Lo más destacable de la maestra C5 es su hincapié en que en la educación es dinámica, cambiante, que al ser un trabajo con personas hace que no se puedan tener patrones muy rígidos, por lo que, aunque dice tener las ideas bastantes claras por los años de experiencia, reconocer ser una persona abierta, dispuesta a aprender y podemos decir que flexible por rechazar esa rigidez. La maestra C6 considera que su metodología no es ni innovadora ni tradicional, renuncia a este encasillamiento, optando por coger de cada una aquello que considera oportuno y con lo que se siente identificada. Se puede afirmar, por tanto, que es flexible en su estilo de enseñanza.

Tabla 2
Comparativa autoimagen

Autoimagen	Caso					
	C1	C2	C3	C4	C5	C6
Exigente/Estricta	X		X			
Independiente		X				
Perfeccionista			X			
Gritona	X					
Paciente	X	X				
Reflexiva				X		
Tenaz	X					
Flexible/Abierta		X	X	X	X	X
Optimista			X			

En esta tabla se presenta la información de forma que nos facilite hacer un análisis comparativo entre todos los casos. Con ello, podemos apreciar que las características de flexible y abierta son las que más se han explicitado, por lo que puede verse la importancia de las mismas en la educación, quizás debido a ese carácter cambiante de la enseñanza que lleva a los docentes a ir moviéndose en esa dicotomía planificación-improvisación. Por otro lado, en dos ocasiones hay dos descripciones contrapuestas, se trata del C2 y el C3, en el que la primera no se considera perfeccionista y la segunda sí, y entre C1 y C2, ya que la primera dice ser gritona y la segunda dice que su estilo de enseñanza no es gritar. En el resto de los casos no se producen más conexiones, ni coincidentes ni opuestas.

4.2 Autoestima

El segundo elemento integrante de la identidad profesional, dentro de su dimensión individual, sería la autoestima. Pasaríamos ahora a la perspectiva evaluativa, por ende, ya no se trata de que se describan, sino de que se valoren.

Todas las maestras hacen una valoración positiva de sí mismas, pues todas dicen sentirse satisfechas y/o contentas. Por su parte C1, C2 y C5 reconocen que, pese a ello, consideran que aún pueden mejorar y seguir aprendiendo. La maestra C2 considera también que, en ocasiones, aunque está satisfecha e intenta mejorar, no llega a sentir una satisfacción tan plena debido, más que a carencias formativas, a las propias condiciones de la profesión.

C2:...estoy satisfecha pero yo me pondría ahí un punto de necesita mejorar o puedo mejorar que lo intento haciendo cursos pero claro aunque hago cursos, me enseñan nuevas metodologías, luego llevártelo a la práctica es muy complicado [...] como si quisieras hacer un trabajo de nota y te dicen no, lo vamos a hacer a nivel suficiente...

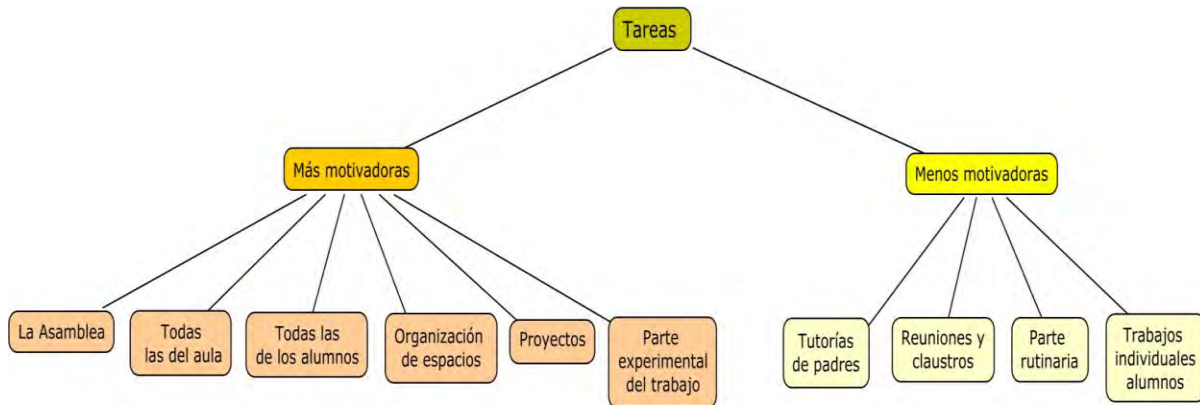
De algún modo en dos casos aparece relacionada esa valoración que hacen de sí mismas y la percepción de los demás. Esto ocurre en los casos C3 y C5, pues vemos que la primera dice sentirse satisfecha aunque añade que a lo mejor la valoración que hacen los demás de ella es diferente. La maestra C5 también relaciona su autoestima con la percepción de los otros, en este caso, alude a las familias, como un factor importante para ella sentirse bien, junto con el aprendizaje de sus alumnos.

La maestra C6 es, sin duda, la que más satisfecha se muestra o, al menos, lo manifiesta de un modo más contundente. Afirma estar muy segura de sí misma y de lo que hace, y sentirse relajada y contenta en la etapa profesional por la que está pasando ahora mismo.

4.3 Tareas y motivación

Respecto a las tareas que encuentran más motivadoras todas señalan aquellas en las que interaccionan con los alumnos. C1 especifica el momento de la asamblea, cuando logra que todos escuchen, dialoguen y aprendan en ese tiempo; C2 y C3 son más generales, ya que la primera se refiere a una diversidad de actividades, *todas las del aula* llega a decir, mientras que C3 lo engloba a todas las que tienen que ver con los alumnos. Más concretas son C4, C5 y C6 que, aunque señalan actividades o tareas en las que también intervienen los alumnos, hay otras razones que destacan.

Figura 1
Tareas más y menos motivadoras



Así, C4 señala la organización de los espacios, es la única mención que no incluye al alumnado, y la parte experimental de su trabajo, movida en parte por los intereses de los alumnos. Contrasta, por tanto, con la opinión de C2, ya que mientras que ésta señala como una de las tareas más motivadoras las rutinas, C4 le estimula esa parte experimental precisamente por salir de ellas, por cambiar.

C4: ...me gusta mucho la organización de los espacios, la parte experimental de mi trabajo, el que continuamente nunca...tú tienes planificado algo pero puede ser que no realices eso, que los niños te vengan con otra motivación y lo cambies...

Asimismo, C5 se siente motivada por las situaciones nuevas en las que se desencadena un proceso de descubrimiento, intercambio y *feedback* de la información entre ella y sus alumnos. Por su parte, C6 encuentra los proyectos como la parte más motivadora, la más estimulante también porque los alumnos aprenden y disfrutan con ellos.

C6: Pues...la verdad que que...me gustan todas pero me gusta mucho poner en práctica proyectos [...] estas actividades son las que más te estimulan y te mantienen vivan sabes [...] entonces te das cuentas que, que tú le pones ahí entusiasmo y que ellos eso también aprenden...

Al hablar de las tareas menos motivadoras se relacionan ciertas opiniones. Podemos ver que el tema de la tutoría con las familias es señalada por C2 y C4, aunque esta última se refiere a ello más bien en términos de dificultad que de motivación y ambas alegan motivos diferentes. La maestra C2 considera a las tutorías poco motivadoras cuando se encuentra con padres y madres, a los que califica como *muy pesados*, que van a hablar con ella sin que haya una necesidad aparente, sino para *echar el rato* o *contarle su vida*. Las razones de la maestra C4 son diferentes, al señalar que es el trato de temas peliagudos y la escasa receptividad de los padres lo que hace las tutorías difíciles. Esta misma maestra apunta que atender a la diversidad sin apoyo es también complicado.

Además, C2 señala otros aspectos que considera poco motivadores, como la psicomotricidad, el momento de programar con la compañera y los claustros de profesores, siendo éste el que considera más aburrido de todos. También C3 piensa que la parte de las reuniones es la menos motivadora.

La parte mecánica, rutinaria de la enseñanza es mencionada por las tres maestras C2, C5 y C6 como la menos estimulante. C2 se refiere a esa parte como la primera hora de la mañana, momento en el que pasan lista, ponen el tiempo...son las rutinas de infantil. C5 aclara, a su vez, la importancia de que ella esté motivada para poder motivar a sus alumnos y aunque considera, al igual que C6, que esa parte mecánica es necesaria, dice que se puede abusar más o menos de ella.

Algo diferente a lo ya expuesto, C1 menciona que encuentra los trabajos individuales que hacen los alumnos como lo menos motivador. Aún así mantiene que todo te aporta siempre algo, que todo tiene una parte buena, de aprendizaje, aunque sea para adquirir normas.

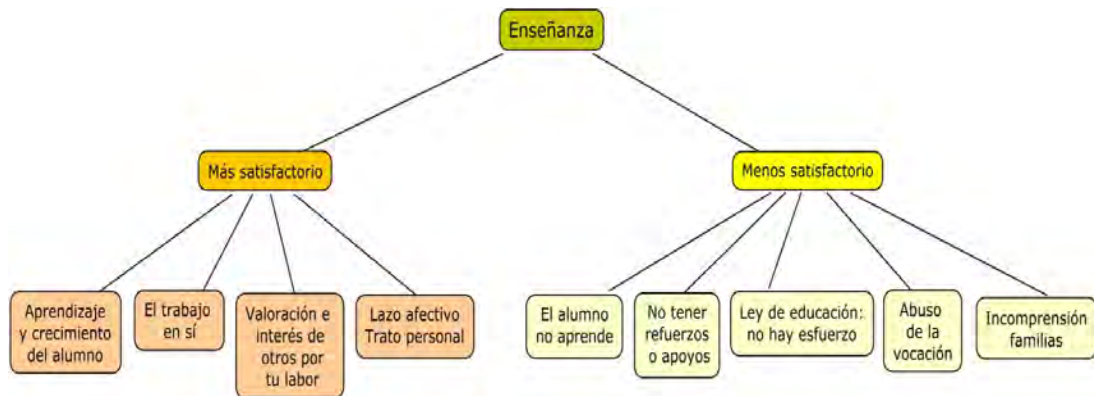
4.4 Enseñanza y satisfacción

Al preguntarles sobre lo más satisfactorio de la enseñanza, casi todas ellas hacen mención en sus respuestas a sus alumnos. C1 y C2 consideran lo más satisfactorio que el alumno aprenda. De igual modo, esa opinión la comparten C5 y C6, aunque estas van más allá, pues no se centran solo en que el niño aprenda sino en verlo crecer, madurar y sentir que ellas han ayudado a eso. C6 además señala el lazo afectivo que se crea con los alumnos como otro aspecto que más le satisface de la profesión.

La maestra C2, en cambio, no atiende a algo en concreto sino que para ella lo más satisfactorio es el trabajo en sí, pues le llena y se siente bien trabajando como maestra. El último aspecto destacado por dos maestras (C4 y C5) como gratificante o satisfactorio es que se interesen por tu labor, que valoren lo que haces. Cabe añadir que la sensación personal de C5 en torno a esto es que la profesión docente, pese a todo, tiene más momentos gratificantes que recompensan los malos momentos, o sea, que adopta una actitud positiva y demuestra que, en general, se encuentra satisfecha.

En cuanto a lo menos satisfactorio, podemos entenderlo en dos sentidos: por un lado, solo hay una maestra (C1) que lo atribuye más directamente a ella, a su quehacer como docente, cuando no ve que los alumnos aprendan lo que pretendía; por otro lado, el resto de casos relacionan lo menos satisfactorio con aspectos que, de algún modo, se puede decir que no dependen de ellos, al menos no directamente, sino de la situación que atraviesa la educación, de las condiciones laborales y de las familias. Así, para C2 lo más frustrante es no contar con los apoyos o refuerzos y saber que eso repercutirá negativamente en sus alumnos; para C3 es el descontento con la Ley de educación en general por creer que desvirtúa el sentido del esfuerzo; para C4 es el abuso que se hace de la vocación, el aprovecharse de esta naturaleza vocacional de la profesión, y para C5 y C6, tiene que ver con las familias, por los roces, la incomprensión y la pasividad que manifiestan en ocasiones.

Figura 2
Satisfacción enseñanza



4.5 Separación de la vida profesional y personal

La mayoría de las maestras encuentran inevitable no separar la vida personal de la profesional, pues se dan cuenta de que maestras son siempre, más allá de las paredes del colegio. Así cuando llegan a su casa o cuando van a algún sitio tienen, casi de forma inconsciente, la mente puesta en cosas que pueden hacer con ellos.

C6: ... yo voy por ahí y voy de tiendas y ..., esto para el colegio...estoy en un restaurante y..., guárdame no sé cuantos que eso para mi cole para hacer no sé que...

También C4 y C5 destacan la idea de que al ser una profesión en la que estás trabajando con personas, se establecen lazos que hacen que los problemas, las alegrías y las situaciones que vivan esas personas te acaben repercutiendo a ti. La maestra C2 dice que, sobre todo, los problemas que se llevan son los de los padres y reconoce sentirse mal cuando eso le ocurre. Además, reconoce que la gente le dice que siempre está hablando de su trabajo, pero ella defiende que lo hace como un *intercambio de experiencias educativas* porque disfruta con ello y no con la sensación de que le suponga un problema.

La maestra C4 llega a plantearse hasta qué punto es positivo ese grado de implicación que tiene con los alumnos y C5 dice que cada vez más intenta que sean dos parcelas separadas en las que se implica cuando está en una y en otra, algo que, en su opinión, se consigue con experiencia. La maestra C6, aunque comienza diciendo que le resulta fácil separarlas, llega a afirmar que le parece más sencillo desconectar de su vida personal en el trabajo que al revés, y C1 considera que, aunque siempre seas maestra, se pueden separar. Es C3 la única que no ve como algo dificultoso esa separación, ya que los concibe como dos campos independientes.

C3: ... yo cuando salgo de aquí todo se queda aquí, ya bastante tengo con las horas que estoy aquí (sonríe la maestra), no, no, no yo son dos campos diferentes, cuando estoy en uno me centro en uno y cuando estoy en el otro me centro en el otro.

4.6 El género en la docencia

Leite (2011) habla del género como una *categoría transversal* desde donde se construyen las identidades docentes. En este sentido, vamos a conocer cuál es la perspectiva de las maestras en torno a esta cuestión:

- La influencia del género en la profesión

Todas las maestras responden de una forma clara que ser hombre o mujer no influye en el mejor desempeño de la docencia, opinión extensible para el nivel de infantil, pues consideran que eso es algo que va en la persona y se apoyan para ello en los compañeros maestros que han tenido.

La maestra C1 dice, por otra parte, que maestros y maestras tienen distintas formas de trabajar y que las madres, en muchas ocasiones, cuando se encuentran que es un maestro se quedan un poco a la expectativa, como si no tuviera la misma acogida y aceptación que si de una mujer se tratara. Afirma, además, que aunque ella no considere que el sexo influya en la calidad de la docencia, sí que se mantienen ciertos pensamientos estereotipados que atribuyen a la mujer únicamente características como la cercanía y el cariño. En la misma línea podemos situar la opinión de C2 cuando dice encontrarse con maestras que siguen relacionando la figura del maestro a la autoridad.

C2: ...muchas maestras ponen la figura del maestro como la figura de la autoridad, entonces cuando surge algún problema siempre dicen vamos a llamar al maestro de inglés que venga, que ya verás, y yo ¿pero por qué? Sí, es que es un hombre e impone más...

Interesante es el planteamiento de C5, cuando explica que a lo mejor el trasfondo de esta cuestión de género, de la mayoría de mujeres sobre hombres que hay en la Educación Infantil, se debe a razones educacionales.

- La labor maternal y la docencia

Son diversas y poco coincidentes las opiniones que dan a esta pregunta, ya que podemos extraer muchos matices cuando hablan de esa relación entre la docencia en infantil y la labor maternal. No obstante, una idea que la mayoría tiene muy presente es el hecho de que la maestra de infantil adopta papeles o actitudes que pueden solaparse con los maternos, pues hablan de afecto, de cariño, de protección y de cuidados (C1, C2, C4 y C5) y en ese sentido sí encuentran una relación. Además, C4 aclara que no tiene por qué ir ligada únicamente a la labor maternal sino también a la paternal.

C1 y C5 sienten que ese papel afectivo y maternal que adopta la maestra se acentúa cuando más pequeños son, mientras que conforme más siendo más mayores, incluyendo cuatro y cinco años, la consideración que los alumnos tienen hacia ti ya cambia y esa relación más maternal y proteccionista va perdiéndose paulatinamente.

C1: ...en tres años sobre todo, te dicen mamá sin querer, es que son muy chicos [...] pero luego llega y ya se van...en cinco años ya...se apagan un poquito más, pero en tres años sí....

Para C2 no se da esa relación y se apoya en su experiencia personal ya que aún no es madre y considera que no por ello va a saber menos cómo comportarse con sus alumnos. C3 piensa que tampoco se trata de asumir papeles propios de la maternidad y añade que las madres son insustituibles y la maestra

C6 considera que en cuestiones afectivas las maestras no pueden suplantar a las madres, mientras que en las educativas sí puede darse más esa similitud.

- La feminización de la profesión

Las maestras C3, C5 y C6 son las que manifiestan unas respuestas más claras al respecto, diciendo que la feminización de la docencia no influye en la valoración social que se hace de la misma. C3 piensa que las cosas han cambiado, que ahora está más generalizado y la presencia de hombres es mayor, C5 considera que la valoración social no depende del género sino de la posición que ocupes dentro de una escala jerárquica organizada según el nivel de conocimientos, y C6 bromea diciendo que algunos padres o madres se ponen contentos cuando el profesor es un hombre. C1 y C4 también opinan que no influye, sin embargo, su actitud es mucho más dubitativa que las anteriores.

C4: No necesariamente, no necesariamente... o no quiero que sea, no sabría yo que decirte.

La única maestra que afirma que la mayor presencia de mujeres frente a hombres en la profesión influye en su baja valoración social es C2, que lo compara además con la profesión de las enfermeras pues opina que viven la misma situación y tienen esa consideración de ser un trabajo fácil.

5. Discusión de resultados y conclusiones

El propósito de nuestra investigación era indagar en la construcción de la identidad profesional de las maestras de infantil, buscando patrones comunes y singulares definitorios del perfil docente. Para ello, en este caso, hemos centrado nuestra atención en los ejes de autoimagen, autoestima y feminización, que han dado paso a los criterios organizativos de los resultados, en los que nos apoyamos para la obtención de las siguientes conclusiones:

- La docencia como una profesión vocacional conlleva ese grado de compromiso e implicación de las maestras para con sus alumnos, que se refleja, por un lado, en los factores de motivación y satisfacción laboral señalados, todos ellos relacionados con la propia tarea de enseñar y con sus alumnos y, por otro, se puede apreciar cuando afirman no encontrar esa separación entre la vida profesional y personal. Como vemos, estas conclusiones son concordantes con investigaciones anteriores que ya señalaban el peso de la vocación en la profesión así como la enseñanza y los lazos afectivos que se establecen con los alumnos como las principales fuentes de satisfacción, relegando a un segundo plano lo relacionado con lo material (Valliant, 2007), respuestas éstas no obtenidas en nuestra investigación. La docencia se configura así como un trabajo con un fuerte contenido emocional, hecho este que actúa como elemento de distorsión de la profesión y de vulnerabilidad personal en las identidades de los docentes, debido a esa imbricación entre lo profesional y lo personal y a la implicación que tienen con sus alumnos.
- En lo referente a su autoimagen, llama la atención que no hagan referencias a esa parte afectiva, siendo lo más destacable que, dentro de esa variedad de características, compartan ser flexibles y abiertas, pues encuentran que el carácter dinámico e impredecible de la enseñanza junto con el trato personal y la dependencia de sus alumnos, hace que en sus

estilos de enseñanza valoren el ser flexibles, para ir adaptándose a las circunstancias, y abiertas, para aceptar los cambios. No obstante, sí que hacen hincapié en el cariño, la seguridad y la cercanía como características definitorias del perfil docente cuando se habla explícitamente de los alumnos, por encima de aquellas que podríamos considerar más propiamente académicas. Establecen, por tanto, una relación inevitable entre esa actitud protectora y de cariño y sus cualidades como maestras. Un perfil que coincide con el concluido en investigaciones como las de Vallejo *et al.* (2010) o Mieles-Barrera *et al.* (2009) que, a raíz de sus estudios, identifican el cuidado, la atención y la afectividad, entre otras, como las características comunes. Es esto precisamente lo que ha hecho relacionar la docencia en infantil con la labor maternal y con la concepción de profesión de mujeres. Además, tiene que ver con esa visión asistencial de la educación en esta etapa, no valorándola tanto como periodos de aprendizaje. El carácter vocacional de la enseñanza en Educación Infantil no solo prima, sino que tiende a percibirse como contradictorio o incompatible con el carácter profesional de la misma.

- En lo respectivo a su autoestima, todas hacen una buena valoración de su trabajo como docentes, se sienten satisfechas, aunque reconocen esa necesidad de seguir mejorando, idea que, por otro lado, incide en la de desarrollo profesional, proceso éste que interviene en la construcción de las identidades docentes. Asimismo, podríamos establecer una relación causa-efecto entre la experiencia y el sentimiento de seguridad, pues la maestra de mayor experiencia docente es también la que mayor seguridad y mejor autoestima manifiesta.

Todos estos rasgos concluyen, a su vez, en la idea de que, actualmente, la construcción de la identidad docente en Educación Infantil presenta una serie de elementos problemáticos.

Para finalizar nos gustaría comentar que no hemos encontrado limitación alguna en la investigación, y resaltar que las conclusiones aquí obtenidas son una aproximación a la figura de la docente en Educación Infantil. De hecho, el número de participantes no nos permite obtener conclusiones demasiado determinantes y generales a partir de las respuestas aportadas, aún cuando buscamos más la comprensión y menos la generalización. Precisamente por ello, una de las futuras líneas de investigación consistirá en ampliar los participantes.

Referencias bibliográficas

- BABIER, Jean Marie. (1996): "De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation". En *Education Permanente*, núm 128, vol. 3, pp. 11-26.
- BARQUÍN, Javier y MELERO, M^a Ángeles. (1994): "Femenización y profesión docente Internalización sexista del trabajo", en *Investigación en la Escuela*, 22, pp. 25-34.
- BODGAN, Robert y BIKLEN, Sari Knopp (1982): *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- DANIEL, Johnnie (2012): *Sampling essentials: practical guidelines for making sampling choices*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- DAY, Christopher. (2006): *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- HARGREAVES, Linda (2009): "The status and prestige of teachers and teaching". En L. J. Saha y A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 217-229). Nueva York: Springer.

- GARDUÑO, José M^o (2010): "Los determinantes de la elección vocacional de una semiprofesión. Un estudio de estudiantes de primer ingreso a la carrera de profesor de educación primaria", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XL, núm. 1, pp. 95-110.
- GREENWOOD, John (1994): *Realism, Identity and Emotion*. Londres: Sage Publications Ltd.
- KELCHTERMANS, Geert (1993). "Getting the story, understanding the lives: form career stories to teachers' professional development", en *Teaching and Teacher Education*, núm.9, vol (5/6), pp-443-456.
- LEITE, Analia (2011): *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tesis Doctoral (inédita), Málaga, Universidad de Málaga.
- MCNALLY, Jim (2005). "Identity, person and purpose in the preparation of teachers", <<http://www.ioe.stir.ac.uk/research/projects/epl/documents/PAPERS05JMIdentity4.pdf>> [Consulta: nov.2011].
- MIELES-BARRERA, María Dilia; HENRÍQUEZ-LINERO, Iliana Margarita y SÁNCHEZ-CASTELLÓN, Ligia María (2009): "Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta", en *Educación y Educadores*, vol. 12, núm. 1, 43-59.
- PODRÉ, Paula (2012): "Formar a docentes hoy. ¿Qué deben comprender los futuros docentes?", en *Perspectiva educacional*, núm. 1, vol 5, pp. 45-56.
- RANJARD, Patrice. (1988): "Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes", en *Revista de Educación*, núm. 287, pp. 63-76.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2001): *Organización escolar y desarrollo profesional*, Argentina: Homo Sapiens.
- TYAK, David (1974): *The One Best System: A History of American Urban Education*. Cambridge: Harvard University Press. 1974.
- VAILLANT, Denise (2007): "La identidad docente". Comunicación presentada en el *I Congreso Internacional Nuevas tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, Septiembre, España, <<http://denisevaillant.com/PDFS/ARTICULOS/2008/IdenDocFRONTERA2008.pdf>> [Consulta: nov. 2011]
- VALLEJO RUIZ, Mónica; NIETO CANO, José Miguel; y PORTELA PRUAÑO, Antonio (2010): "La profesión docente en Educación Infantil: construcción de la identidad en la formación inicial". En R. Arnaus y N. Blanco (Coords.) *Reinventar la profesión docente*. (pp. 137-151). Málaga: Universidad de Málaga.
- ZABALZA, Miguel Ángel y ZABALZA, María Ainhoa (2011): *Profesores y profesión docente*, Madrid: Narcea.