

TRAYECTORIAS ACADÉMICAS, VALORES Y EXPECTATIVAS PROFESIONALES DE LOS/AS FUTUROS/AS EDUCADORES/AS: UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

M. Teresa Padilla Carmona e Inmaculada Martínez García
Dto. MIDE, Fac. CC. Educación, Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCION

Los roles de género determinan el tipo de trabajo que realizan hombres y mujeres. Estas últimas son contratadas a menudo para “suavizar” o humanizar el ambiente de trabajo (Bacik & Drew, 2006) y esto se refleja en las tareas que desempeñan y en el comportamiento que se espera que demuestren. Por ello, en el mercado laboral, las mujeres son asignadas o eligen como campo de especialización aquellos roles que derivan del cuidado, apoyo y ayuda a los demás. Esta es una de las posibles explicaciones al hecho de que la enseñanza y la educación, en general, sean profesiones altamente feminizadas. Este trabajo -al igual que otros como el de enfermera, trabajadora social, etc.- ofrece un sentido de contacto humano directo, cuidado e implicación personal (Barquín y Melero, 1994).

Sin embargo, la presencia femenina y masculina es muy desigual según los diferentes niveles, materias o áreas profesionales y, también según los puestos de responsabilidad. En el contexto educativo de la escuela, que es el que ha recibido mayor atención por parte de la investigación, existen estudios que muestran la desigual presencia femenina y masculina. Tal es el caso del trabajo de Muñoz-Repiso (2003), que pone de manifiesto que en el contexto europeo, mientras que alrededor del 75% del profesorado en enseñanza primaria son mujeres (llegando al 95% en el caso de infantil), tan sólo un 50% de ellas desempeña puestos de dirección. En nuestro país las cifras son similares: según el estudio de Grañeras (2003), mientras que casi el 63% del profesorado de infantil y primaria son mujeres, sólo un 42,21% de las docentes ejercen como directoras.

En trabajos previos (Padilla, 2008a, 2008b, 2009), nos hemos aproximado a las concepciones que las mujeres docentes tienen sobre la educación y sobre la dirección escolar. En general, los resultados de nuestros estudios nos llevan a pensar que las docentes no tienen conciencia de que exista discriminación en el ámbito educativo. Según su opinión, ellas prefieren ser educadoras-maestras, tienen otras prioridades vitales y prefieren dedicar mayor tiempo a sus responsabilidades familiares. Una posible explicación puede encontrarse en los resultados de estudios como el de Díez Gutiérrez (2004) y García Gómez (2006), en los que se sugiere que la cultura organizacional en el mundo educativo está dominada por valores androcéntricos. Mientras que a las maestras se las sigue asociando con el modelo de “mujer-madre-maestra”, y asignando papeles y sentimientos en función de este modelo, los maestros y directores son considerados con mayor capacidad de control, orden, autoridad, liderazgo, etc. Estas concepciones generan un modelo negativo de dirección, en el que las maestras se sienten minusvaloradas porque no encajan con su estereotipo.

Los trabajos citados se han enfocado a analizar las razones por las que las maestras no ejercen la dirección escolar, centrandó su atención en el estudio de las barreras que afectan al desarrollo profesional de la mujer en el ámbito educativo. Sin embargo, dado que estas barreras no son siempre “visibles”, se hace necesario adoptar una perspectiva más amplia, que nos permita comprender cuáles son las motivaciones



de los hombres y las mujeres que trabajan en profesiones relacionadas con la Educación, por qué eligen estas profesiones, qué valores buscan desarrollar, qué expectativas laborales aspiran a conseguir, y cómo combinan su dedicación profesional con otras esferas vitales (maternidad/paternidad, familia, estudios, etc.). Tan sólo esta perspectiva más amplia de las trayectorias, valores y expectativas de estos/as profesionales nos permitirá comprender las razones por las que mujeres y hombres ocupan espacios y roles distintos en el terreno profesional de la Educación, e iniciar acciones que promuevan una situación más igualitaria.

Si bien las carreras relacionadas con las Ciencias de la Educación no se restringen a las diferentes Diplomaturas en Magisterio, haremos mención de algunos estudios que han explorado las razones por las que se elige el Magisterio como carrera (González Sanmamed, 1995; Sánchez Lissen, 2003 y 2009), pues este ha sido el ámbito más estudiado. La revisión de estudios previos realizada por Esteve (1997) pone de manifiesto que en muchos de ellos una concepción ideal de ayuda y de interacción personal constituye uno de los motivos de ingreso en la profesión docente.

Asimismo, a lo largo de estas investigaciones se ha comprobado que muchas/os aspirantes a Magisterio la han elegido por tratarse de una carrera corta, bien porque permite el acceso a otras carreras de segundo ciclo o bien, para trabajar de manera inmediata. En cualquier caso, del conjunto de factores por los que se elige la profesión, Sánchez Lissen (2009) selecciona cinco por ser los más frecuentes y significativos: el salario, las vacaciones, la duración de la carrera, los exiguos requisitos para el acceso y la vocación.

No obstante, conviene diferenciar entre los/as estudiantes de Magisterio, que se preparan para la Educación Primaria o Infantil y los/as de diferentes titulaciones que pueden ejercer como docentes en la Educación Secundaria. En este segundo caso, Esteve (1997) indica que sus expectativas profesionales pueden ser otras distintas, si bien la situación laboral les hace reconsiderar su postura y acaban dedicándose a la enseñanza. Otros trabajos, como el de Sepúlveda y Rivas (2000) y el de García y Martínez (2001), apoyan esta conclusión. Por su parte, el estudio de Córdoba, Ortega y Ponte (2006), centrado en estudiantes de las ramas de Humanidades y Ciencias Sociales, pone de manifiesto que la enseñanza es una salida profesional preferente para algunos/as de ellos/as, pues les interesa algunas de las facetas de la profesión como el trato con el alumnado, la transmisión de conocimientos,... Hay un segundo grupo de motivaciones que podrían calificarse como pragmáticas: se elige también la enseñanza por motivos que tienen que ver con ciertos estereotipos relacionados con la profesión como el tiempo libre, las vacaciones, la estabilidad laboral, etc. Generalmente, las personas que eligen la profesión como “preferente” aducen el primer grupo de motivos, mientras que las que lo hacen en una posición intermedia manifiestan el segundo grupo de razones (pragmáticas). En opinión de las/os autoras/es, el situar la elección en un orden de preferencia podría explicar por qué algunas investigaciones han encontrado resultados contradictorios referente a las motivaciones (más vocacionales o más relacionadas con las dificultades del mundo laboral) de los/as futuros/as enseñantes.

En relación con las diferencias de género a la hora de desempeñar cargos en el mundo educativo, Rodríguez Lajo, Vila y Freixa (2008) analizaron el constructo *predisposición al liderazgo* de una muestra de estudiantes de carreras educativas, no encontrando diferencias entre chicos y chicas. Sin embargo, dicho constructo estaba inversamente relacionado con la edad, es decir que el alumnado más joven tiene mayor predisposición hacia el liderazgo. Dicho de otra forma, podría pensarse que en la etapa formativa, tanto hombres como mujeres tienen la misma predisposición a ejercer cargos

de gestión. Las diferencias entre unas y otros aparecen más tarde, en el desarrollo profesional, momento en que entran en juego otros factores vitales que condicionan las carreras profesionales.

En definitiva, si bien en el punto de partida en el acceso al mundo laboral (etapa de formación en la universidad), las mujeres no se sienten inferiores o en condiciones inferiores para poder liderar en el trabajo (Rodríguez Lajo, Vila y Freixa, 2008), más tarde, cuando sus carreras profesionales vayan discurriendo, intervendrán nuevos factores, como la compatibilización de los diversos roles, que pueden hacer mermar esta disposición o incluso tomar una actitud de autoexclusión. (Barberá, Sarrió y Ramos, 2000; Benjumea y Aragón, 2005).

2. OBJETIVOS

Puesto que nuestro trabajo docente se desarrolla en las titulaciones que forman a los/as futuros/as profesionales de la Educación, consideramos que la formación universitaria es un espacio privilegiado para realizar intervenciones que faciliten el cambio en los estereotipos y conductas sociales. Identificar las motivaciones y expectativas de nuestros/as estudiantes puede ser el paso inicial para promover prácticas que permitan superar los condicionamientos sociales existentes en torno a los papeles de mujeres y hombres que ejercerán en un futuro próximos labores educativas y docentes.

Por tanto, la finalidad del estudio consiste en conocer las trayectorias académicas, los valores y las expectativas profesionales de estudiantes de grado y postgrado que cursan estudios relacionados con las Ciencias de la Educación, identificando si el género es un factor determinante en sus decisiones y planes vitales/profesionales. Concretamente, nos interesa:

- Conocer cuáles son los motivos por los que estos/as estudiantes eligen sus carreras, describiendo los valores vitales y laborales que buscan desarrollar a través del ejercicio de la profesión.
- Describir las trayectorias académicas de los/as estudiantes, poniendo énfasis en identificar la influencia que el género ha podido tener en sus itinerarios y decisiones.
- Identificar sus expectativas laborales futuras: en qué tipo de puestos les gustaría trabajar y por qué; el grado de interés por promocionar y ascender a posiciones de poder/prestigio en el campo profesional de la educación; los planes de inserción profesional; etc.
- Indagar en las posibles diferencias en las trayectorias, valores y expectativas profesionales de mujeres y hombres, a fin de determinar si sus decisiones y experiencias presentan características diferenciales en función del género.

3. MÉTODO

El interés del estudio consiste en profundizar en la temática (experiencias y planes de futuros/as educadores/as), desarrollando explicaciones exhaustivas, detalladas y singulares, en lugar de recabar una información más superficial de una muestra amplia. Por ello, consideramos más apropiado la selección de un método de investigación cualitativo, de corte etnográfico.

3.1. Participantes

Al inicio del estudio, establecimos como necesario contar con la participación de un mínimo de 15 estudiantes y un máximo de 20. Este número nos permitirá recabar información suficiente y diversa relativa a los objetivos de investigación. Para la elección de los informantes, se ha trabajado con los siguientes criterios: representatividad de ambos sexos en la muestra; representatividad de estudiantes procedentes de distintas titulaciones relacionadas con las Ciencias de la Educación, tanto de grado como de postgrado; accesibilidad y conocimiento previo.

En la tabla 1 se presenta el número total de informantes y su distribución según el género y la titulación cursada. La menor proporción de varones se debe: a) la dificultad de acceso a estos informantes dada su escasa presencia en las titulaciones consideradas; b) nuestro mayor interés en profundizar en las trayectorias y valores del grupo de chicas.

TITULACIÓN	CHICOS	CHICAS	TOTAL
Diplomatura en Educación Social		ESA1 y ESA2	2
Diplomatura en Educación Infantil		EIA1, EIA2, EIA3 y EIA4	4
Diplomatura en Educación Primaria	EPO1 y EPO2	EPA1 y EPA2	4
Diplomatura en Educación Especial	EEO1		1
Licenciatura en Psicopedagogía		PSA1	1
Licenciatura en Pedagogía	PO1, PO2 y PO3		3
Master en Formación del profesorado de Educación Secundaria		MA1 y MA2	2
TOTAL	6	11	17

Tabla 1. Distribución de las/os informantes según el género y la titulación¹

3.2. Estrategias para la recogida de información

La recogida de información se ha realizado en dos fases. En la primera recabamos narraciones escritas de todas las personas participantes. Concretamente, se les envió un protocolo con cinco preguntas abiertas que indagan en los siguientes aspectos: razones de la elección de estudios; trayectoria educativa y experiencias significativas de sus años escolares; valores buscados a través de la profesión; expectativas laborales futuras; preferencias de logros personales y profesionales. En las instrucciones se les anima a describir cada tópico con la mayor profundidad posible y a explayarse en detallar sus aportaciones. La última de las preguntas (sobre logros personales y profesionales) requiere una ordenación de los siguientes aspectos: ingresos económicos, horario flexible, realización personal, ayuda a otras personas y desempeño de cargos directivos. La ordenación ha de venir acompañada de las razones que justifican la importancia que conceden a cada uno de estos objetivos.

¹ Cada informante se identifica por las siglas de su titulación: Educación Social (ES), Educación Primaria (EP), Educación Infantil (EI), Educación Especial (EE), Pedagogía (P), Psicopedagogía (PS) y Máster en Educación Secundaria (M). Además, se añade una “A” para las chicas y una “O” para los chicos junto con un número.

En una segunda fase, tras la lectura de todos los relatos, se seleccionaron 5 sujetos para realizar con ellos una entrevista que nos permitiera profundizar en algunos rasgos o situaciones que consideramos singulares. La elección de informantes para la realización de la entrevista vino justificada por el interés detectado en sus relatos de acuerdo con los objetivos de la investigación. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su codificación y análisis.

3.4. Análisis de la información

La información recabada en los relatos y las entrevistas es de carácter cualitativo por lo que su análisis se ha realizado a través de la elaboración de un sistema de categorías (ver tabla 2) que refleja el contenido de las diferentes aportaciones. El sistema elaborado es de tipo mixto: se dedujeron las dimensiones a partir de los objetivos del estudio y, posteriormente, de forma inductiva, se determinaron las categorías a partir del estudio de las respuestas de los/as informantes. Para las tareas de codificación de las respuestas se utilizó el programa NUDIST, v 6.0.

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
Motivaciones	Razones que sirven de precursores/precedentes/influencia para la elección de la carrera profesional.
Capacidades-aptitudes	Características personales o habilidades de los sujetos que influyen en el momento de elección de su trayectoria educativa o de su futuro profesional.
Influencias familiares	Circunstancias, comentarios o hechos familiares que actúan como motivadores para la elección de una determinada carrera profesional.
Influencias educativas	Influencias directas e indirectas tanto del sistema educativo como de los profesores que se ha encontrado en su trayectoria educativa y que han actuado como motivadores en el momento de elección de su carrera profesional.
Influencias de los iguales	Acontecimientos o circunstancias relacionados con las amistades cercanas y/o parejas que ejercen cierta influencia en la elección de carrera.
Trayectoria educativa	Hechos significativos que describen la historia personal educativa del individuo hasta el momento actual. Son incluidos momentos de elección de asignatura y de carrera, así como aquellas circunstancias en las que los alumnos eligen como segunda opción una carrera relacionada con la educación.
Expectativas	Objetivos que esperan conseguir a través del desarrollo de su logro profesional.
Logro profesional	Metas profesionales futuras establecidas en el momento actual por los entrevistados.
Desempeño de cargos directivos	Testimonios que hacen referencia al desempeño de cargos directivos o de gestión y la valoración personal de los mismos.
Planes futuros	Propósitos y planes de acción futura de los sujetos para conseguir sus aspiraciones y objetivos profesionales.
Valores	Creencias acerca de las realidades percibidas.

Tabla 2. Sistema de categorías y sus definiciones

4. RESULTADOS

En este apartado expondremos los resultados más relevantes de los obtenidos en el estudio. En este sentido, uno de los aspectos más sobresalientes, se refiere a que la mayoría de los/as informantes señalan que alguno/a de sus profesores/as en la escuela ha sido una **influencia** clave para elegir una carrera relacionada con la educación. Estos comentarios recogen cómo ciertos/as docentes han dejado un recuerdo permanente y les han inspirado como modelos a seguir.

“Otra factor que creo que me influyo mucho en mi vida, y con ello en la elección de magisterio como carrera, fue una profesora que tuve en tercero y cuarto de primaria, (...). Ella es la mejor profesora que he tenido a lo largo de toda mi carrera ya que además de enseñar conocimientos, educaba, cosa que a mi parecer no hacen la mayoría de los maestros” (EPO2, 66 – 82).

“De la misma forma que hago eso con mi madre, también he ido analizando a mis profesores y de cada uno de ellos he ido construyendo lo que será de mi cuando ejerza” (EPA”, 26- 28).

“Cuando yo sea profesora quiero hacer lo mismo, que mis alumnos se sientan bien conmigo, y juntos podamos hacer las clases más divertidas” (EIA3, 65-74).

Algunos/as de estos/as profesores/as han dejado una huella indeleble en los/as participantes, quienes afirman que fueron clave en su decisión de escoger una carrera relacionada con la educación. Los/as estudiantes buscan ser como estos ejemplos, que constituyen además el modelo de docente en el que se inspiran y que pretenden seguir.

Los/as compañeros/as y amigos/as también ejercen una influencia importante que se manifiesta de tres formas distintas: como imitación; como una fuente de apoyo y estímulo; y como “espejo” en el que ven reflejadas sus cualidades para la enseñanza. Es decir, al ayudar a estas amistades en su proceso de estudio, se han dado cuenta de que realmente valen para la profesión.

“El que te decidas por una carrera u otro depende mucho algunas veces de lo que vaya a hacer tu mejor amiga/o (...) Yo tengo que decir que hubo un momento en que me deje influenciar por mi mejor amiga ya que pensé en hacer la misma carrera que ella (...)” (EIA4, 16-18).

“A lo largo de la carrera he tenido unas motivaciones bastante importantes que han sido las compañeras, personas que he conocido que en algún sentido me han dado una fuerza mayor para afrontar la carrera y me han servido de ayuda como personas y me han aportado muchos conocimientos y he cambiado a raíz de ellas” (PO3, 54-64).

“ (...) recuerdo que el año pasado le ayudé bastante a estudiar para los exámenes y la selectividad explicándole lo mejor que podía y ella siempre me decía, “contigo entiendo mejor las cosas que en clase”, eso a mí me hacía qué pensar y creo que fue unos de los motivos que también me ayudaron a elegir esta carrera” (EIA3, 29-36)

Menos frecuentes, pero también presentes, son las alusiones a los centros educativos en los que han estudiado.

“Creo que el hecho de que no viera el colegio como una “tortura” sino como una diversión me ha influido mucho a la hora de elegir magisterio como profesión” (EPO2, 66-82).

“Yo observaba a mi alrededor, por una parte me gustaba el trabajo que hacía mi madre, veía al profesorado de mi instituto y las buenas relaciones que teníamos todos también mis compañeros me decían que se me daba bien explicar y ayudar a los demás”(EPA2, 73-76).

Por otra parte, la familia es un elemento muy importante en su decisión de estudiar Magisterio, aunque, a veces, su influencia opera en el sentido contrario al de las

motivaciones del alumno/a. Así, cuando algunas de las personas participantes optan por magisterio, el entorno familiar procura disuadirlo/a. Esto se da especialmente en los casos en que el promedio de calificaciones de los/as estudiantes es alto y, por tanto, en opinión de sus padres y madres, “pueden aspirar a algo mejor”, siendo un “desperdicio” elegir magisterio y no otra carrera con más salidas profesionales.

“Tras hablarlo con mis padres y pensarlo mucho, la verdad es que no se sintieron muy entusiasmados por el hecho de que eligiese este tipo de carrera, esperaban algo “más” puesto que mis notas en Bachillerato eran bastante buenas y en ciertos aspectos consideraban un desperdicio que no eligiese algo más difícil” (ESA1, 19-29).

Esta oposición “velada”, pues no se ejerce por mandato, sino a través del consejo, alcanza el máximo exponente en un caso, en el que una parte del entorno familiar no oculta su opinión de que magisterio es una “carrera para tontos”.

“Los primeros años (y no sé si todavía piensa así) mi madre no estaba muy contenta con “mi elección” y además me lo hacía saber en algunas ocasiones diciéndome que magisterio era poca cosa para mí. Mi hermano, a día de hoy, me dice que magisterio es una carrera de tontos” (PSA1, 19-46).

Pese a estas situaciones, en la mayoría de los casos, la familia cercana parece ser una influencia muy poderosa en la elección de la carrera. En varios casos, ambos progenitores, o al menos uno de ellos, ejercen el magisterio, lo que ha permitido que los estudiantes entren en contacto directo con la profesión, y aprendan a valorarla y apreciarla.

“La motivación principal ha sido mi familia” (PAS1, 83).

“Por una parte creo que me ha influido mucho la figura de mi madre que también ejerce esta profesión, y por tanto, para mí es un ejemplo a seguir. Es una persona de la que tomo nota día a día, es como si fuera mi maestra que me forma para ser otra maestra” (EPA2, 20-24).

“En primer lugar, desde pequeño he visto como mis padres siempre le han gustado trabajar como maestro” (EEO1, 16-17).

En muchas situaciones se percibe un contexto social y cultural, al cual pertenece la familia y se encuentra vinculada fuertemente, que condiciona la forma en que los padres y madres influyen en las decisiones de sus hijos/as. Esta influencia del contexto social y cultural, opera especialmente a favor de los roles tradicionales de género. El caso más destacado es el de PSA1, quien manifiesta en su narración cómo la negación de su madre a que estudiara magisterio de educación física estaba condicionada por el hecho de que no era una carrera adecuada para una mujer y, por tanto, podía suscitar el “qué dirán”.

“(…) mi madre no quería, quería que estudiara enfermería u otra cosa más relacionada con las mujeres, como A.T.S., magisterio (…)” (PS1A, 19-46).

“Mi madre la clasifico como más tradicional, y a lo mejor si dice que su hija está haciendo magisterio de Educación Física, piensa sobre lo que dirá la gente, también es la visión de los pueblos, vivo en un pueblo pequeño, donde todos se conocen…” (PS1A, 91-95).

“(…) además de esto, mi madre me dijo en una ocasión que magisterio de educación física era una carrera de ¡¡chicos!!” (PSA1, 114-115).

Frente a la oposición materna, estaba el deseo del padre de que eligiera esa titulación, en parte por reunir una serie de condiciones que la hacen adecuada para una mujer:

“Tanta eran las ganas que tenía mi padre de que estudiara magisterio de educación física que al final me las pegó a mí (...) A mi padre siempre le ha gustado la carrera de magisterio, pero ahora me doy cuenta de que le gustaba por las vacaciones, trabajar con niños, solamente por las mañanas, con los fines de semana libres, etc.”(PSA1, 19-46)

También encontramos otro caso, el de ESA2, a quien a su madre aconseja hacer una carrera como Magisterio por “ser más de chica”.

“(…) y recuerdo que mi madre me decía que no tirara la piedra tan lejos, que hiciera magisterio (...)” (ESA2, 81-89).

“Mi madre me decía que mejor no tirara muy lejos porque era mujer y que tampoco hacía falta, que me iba a casar, que iba a tener mi familia, pero yo no veía eso así porque yo no sabía si me iba a casar. Fui desarrollando la idea de ser independiente y de ser yo la que tuviera la carrera fuerte y no depender de nadie” (ESA2, 55-72)

“Como te han socializado en eso, siempre te planteas ¿estoy haciendo las cosas bien? ¿hago lo que debo hacer? Pero creo que sí, que estoy haciendo lo que debo. Lo de la familia, llegará cuando tenga que llegar, ahora estoy con mi pareja, puede ser que mañana no, y cada uno debe buscar su vida y formarse” (ESA2, 149-153).

En el caso de los chicos, sin embargo, ninguno refiere comentarios de la familia tendentes a persuadirles de que la carrera elegida es mayoritariamente femenina, lo que no implica que no los hubiera.

En cuanto a las **trayectorias escolares**, la mayoría ha seguido el itinerario más habitual en nuestro país: cursar un bachillerato tras la ESO y de ahí pasar a la universidad. Aunque cabe destacar algunos casos en los que los estudiantes hacen (además o no del bachillerato) un ciclo formativo (a veces relacionado con la educación, a veces no). También contamos con casos singulares de estudiantes que han cursado otros títulos antes de acabar en uno relacionado con la enseñanza, y que han tomado decisiones tajantes en su búsqueda de la carrera con la que se sentían a gusto: PO1 que deja Biología pese a su éxito en la misma o ESA2 que deja su formación en informática y se deriva a un campo completamente distinto.

“Cuando me di cuenta que la decisión era equívoca ya estaba en 4º curso, pero no era demasiado tarde, y decidí dejarla aparcada y lanzarme al mundo donde quería dedicarme, a la enseñanza. Me matriculé en Magisterio (...)” (PO1, 45-65)

“A lo largo de los dos años que duró el ciclo (de informática) fui comprobando que aquello no era lo mío (...). Así que acabado el ciclo, decidí que ahí no me podía quedar, que tenía que hacer algo más y sentirme que estaba en algo en lo que realmente me desarrollara y me hiciera feliz...” (ESA2, 14-26).

En lo que se refiere a las **motivaciones** que les llevaron a elegir una carrera relacionada con la educación, en una gran mayoría de los casos, aparece la docencia como vocación principal desde la infancia.

“Desde siempre quería ser maestro porque me encantaba la escuela y pienso que en ella se pueden vivir muchas experiencias” (EPO2, 40-55).

“A lo largo de mi escolarización se me han pasado por la cabeza la realización de varias carreras, pero siempre a su vez he tenido en la mente la carrera que estoy realizando, ya que es la que desde pequeña siempre he soñado” (EIA4, 10-12).

“Decidí ejercer esta carrera porque desde pequeña me atrajo bastante, pues observaba a mis profesores y me gustaba mucho la labor que hacían, dedicándose a formar a niños/as” (EPA1, 9-10).

Esta vocación docente aparece relacionada con el sentimiento de realización que experimentan en el momento de enseñar a otros/as. Muchos de los/as entrevistados/as, se han acercado al mundo de la docencia a través de algunas experiencias previas en la

enseñanza y han podido comprobar que se sienten valorados/as y capaces en este campo profesional. Dichas vivencias han puesto de manifiesto el deseo por desempeñar esta profesión y poder así trabajar con niños/as, ver en ellos el entusiasmo por aprender, sentirse queridos/as, etc. Un hecho que aparece en varios testimonios es el deseo de ser recordados/as en el futuro por sus alumnos/as, al igual que ellos/as recuerdan a los/as docentes más significativos/as en su trayectoria educativa.

“Así que me perdí por otros caminos, en principios pasajeros, que se extendieron en el tiempo más de lo esperado: me hice profesora de formación vial. Esta experiencia formativa, más que educativa, ha supuesto mucho para mí, ya que es uno de los motivos por los que decidí hacer el máster [en Educación Secundaria] y, en consecuencia, plantearme seriamente hacer oposiciones a cualquier nivel educativo” (MA1, 19-20).

“La elección de escoger magisterio, no fue por ningún motivo de dinero, vacaciones, sino porque cuando estuve trabajando en un colegio dando deportes a los niños, veía como ellos me querían, como querían aprender y yo ayudarlos a ellos” (EEO1, 17-25).

“A mi edad aún recuerdo a mis profesores del colegio; me enorgullecería muchísimo ser el recuerdo grato que guarden otras personas”. (EIA1, 16-16)

Debemos acentuar la importancia de aquellos valores que actúan como motivadores principales en la mayoría de los casos. De forma indistinta tanto en chicas como en chicos estos se vinculan con los propósitos de ayuda a los/as demás, la comprensión de los/as otros/as, la intervención en casos de desigualdad o necesidades especiales de los/as niños/as, etc. En general, el trato con personas.

“Ayudar a otras personas: porque, desde mi experiencia, son sensaciones más que placenteras, y el agradecimiento que te ofrecen no tiene precio alguno” (MA1, 47-47).

“En primer lugar el elemento más importante para mí es la realización personal. A través de mi profesión espero sentirme una persona muy especial para los niños/as a los que impartiré clase, por ello también deseo sentirme realizada como persona y ayudar a los demás en la medida de lo posible” (EIA4, 44-46).

“Los motivos para elegir la orientación, han sido porque me he dado cuenta de que me gusta ese vínculo afectivo con las personas, me gusta ayudarlas, comprenderlas, etc. y siento que me realizo como persona ayudando a otras personas en todos los aspectos, no solo en la educación” (PO3, 148-151).

Dichos valores se vinculan a las capacidades y características personales que son percibidas por los individuos en relación al ejercicio de su profesión. Asimismo su autoconcepto es positivo en relación a las destrezas requeridas por la carrera profesional elegida. Se ven a sí mismos/as con las capacidades necesarias para tratar con personas, para explicar a los/as demás y para ayudar a los/as otros/as. Este sentimiento es reforzado por las personas significativas que se encuentran en su entorno y que perciben en ellos/as estas mismas capacidades que podemos identificar como rasgo de personalidad, de forma más significativa en las chicas. Por tanto, en alguna ocasión se hace referencia a que la docencia “encaja con la personalidad” del/la informante, como se muestra en algunas de las siguientes citas:

“Yo observaba a mi alrededor, por una parte me gustaba el trabajo que hacía mi madre, veía al profesorado de mi instituto y las buenas relaciones que teníamos todos, también mis compañeros me decían que se me daba bien explicar y ayudar a los demás” (EPA2, 73-76).

“...informática, no me gustó y acabé haciendo educación social. Acabé haciendo esa carrera, porque viendo las posibilidades que tenía y viendo como era yo en realidad, mi forma de ser, que soy una persona muy tranquila, de darse a los demás y era una carrera que quería eso, soy muy capaz de cuidar a los demás, de estar con ellos, etc.” (ESA2, 68-72).

“Desde pequeña he tenido una amiga con la que hacíamos juntas los deberes, resúmenes, etc. y recuerdo que el año pasado le ayudé bastante a estudiar para los exámenes y la

selectividad explicándole lo mejor que podía y ella siempre me decía, “ contigo entiendo mejor las cosas que en clase”, eso a mí me hacía qué pensar (...), además, me sentía bien por explicarle las dudas y comprobar que lo entendía todo” (EIA3, 29-36).

Asimismo, se debe comentar la implicación social de algunos de los/as sujetos entrevistados/as aunque no sean la mayoría. Resulta significativo el hecho de la elección de la carrera profesional por razones sociales como es el propósito de cambio social o de mejora ciudadana a través de la educación de los/as niños/as. La formación es contemplada como el pilar básico y se aspira a la reflexión y estudio del mismo.

“...problemas sociales. Por eso, una vez que me puse a pensar en cual sería la carrera que me gustaría hacer siempre tuve en mi mente una carrera que estuviese muy relacionada con problemas sociales y con el trato directo con personas” (ESA1, 13-16).

“Psicopedagogía salió de mí, quería hacer psicopedagogía porque quería seguir estudiando, quiero intentar mejorar cosas y como maestra, no podía mejorar nada” (PSA1, 77-82).

“Me decanté por Pedagogía, como segunda opción, (...), pero con el paso del tiempo apareció en mi camino un atractivo añadido: el conocimiento de todos los entresijos de la institución educativa y el sentimiento de que estaba completando un círculo muy grande en mi carrera estudiantil. Estaba pasando de ser un estudiante inserto en el sistema (...), a ser un estudiante que aprende, llega a conocer y reflexionar sobre su propio aprendizaje pasado y presente, y es capaz de analizar mejor y con mayor profundidad todo lo que se mueve en una institución educativa” (PO3, 24-48).

Pese a las numerosas similitudes en las opiniones de chicas y chicos, hay algunos matices en el discurso que queremos resaltar. Mientras que para las chicas se aprecia un concepto de la educación relacionado con el cuidado y la transmisión de valores, para los chicos predomina algo más la transmisión de conocimientos:

“No consistía en transmitir conceptos, pensamientos, etc sino en transmitir valores y eliminar barreras que nos ayuden a todos a vivir y convivir juntos” (ESA2, 28-36).

“El problema estaba en que no sabía si iba a ser capaz de controlar a toda una clase llena de niños pequeños y de poder transmitirle el conocimiento” (EPO2, 22-25).

Esto va unido al sentimiento de estar preparado/a o considerarse válido/a para el trabajo. Así, son más frecuentes en las chicas los comentarios que reflejan que ellas piensan que valen para esta profesión, porque se les da bien el cuidado y la ayuda, porque están “hechas” para este trabajo; opinión reforzada significativamente por su entorno cercano.

“Además creo que siempre se me ha dado bien tratar con niños pequeños” (EIA3, 27-36).

“(…) viendo como era yo en realidad, mi forma de ser, que soy una persona muy tranquila, de darse a los demás y era una carrera que quería eso, soy muy capaz de cuidar a los demás, de estar con ellos, etc.” (ESA2, 68-72)

Es decir, en el caso de las chicas, las capacidades para el cuidado no sólo no se cuestionan sino que se perciben como algo natural, hasta tal punto que se considera que forman parte de su personalidad. A ello se une el proceso de socialización, el cual parece haber ejercido cierta influencia en la infancia. Así hay cuatro chicas, frente a un solo chico, que manifiestan abiertamente que siempre (“desde pequeñas”) han querido ser maestras, que esa es la profesión que habían soñado. De alguna forma, esto refleja su identificación desde la infancia con el modelo “apropiado” para una mujer.

Por otro lado, existen otros factores relevantes que actúan como influencia en la elección de la carrera, son las motivaciones extrínsecas, entre las que se encuentran: el horario de trabajo, el logro económico y otros factores como son las vacaciones, el

hecho de huir de trabajos rutinarios, tener una carrera más corta, necesitar puntos para las oposiciones, estar en situación de desempleo y aumentar la formación, etc.

“Desde siempre quería ser maestro porque me encantaba la escuela y pienso que en ella se pueden vivir muchas experiencias. Además lo que más me atrae de un trabajo es que no sea un trabajo rutinario y que trabajo es menos rutinario que uno en el que se trabaja con personas todos los días y personas distintas todos los años” (EPO2, 40-55).

“Puedo decir que, al encontrarme en situación de desempleo, mi objetivo fue ampliar mis conocimientos académicos en vistas de que se produjeran cambios en mi ámbito laboral” (MA1, 10-12).

En primer lugar debemos señalar que el horario es comentado como factor importante en la elección (mucho más que el logro económico), ya que esta profesión permite tener un horario y unas vacaciones establecidas que facilitan la realización de otras actividades.

“Buen horario para tener tiempo para otras cosas: creo que esta profesión tiene un horario adecuado que es además el que tenía de pequeña y tendría la tarde libre para realizar otras labores” (EIA3, 194-200).

“El siguiente logro para mí es tener tiempo para otras cosas, la docencia es una profesión que tiene muchas vacaciones y con ello tengo tiempo para mí, para mis cosas y para estar con las personas que más aprecio (...)” (EPO2, 281-296).

“ (...) prefiero tener un buen horario, que me permita por ejemplo, practicar algún deporte (fútbol, voleibol...), ir a la piscina, a la playa, ver alguna película interesante, viajar...” (PO2, 117-121).

Como se aprecia en el discurso, el horario es bueno en tanto permite tener tiempo libre para dedicarlo a otras cosas. Se sitúan, por tanto, en su vida presente, olvidando que en el futuro tendrán responsabilidades familiares para las que tener un buen horario será un factor clave. Tan sólo algunas chicas, que no todas, manifiestan ser conscientes de esta circunstancia:

“Buen horario para tener tiempo para otras cosas: la familia es igualmente importante” (MA1, 51-52).

“También una persona tiene que dividir parte de su tiempo para llevar adelante una casa, un matrimonio y si tienes hijos todavía más difícil, debido a que el tiempo libre seguramente lo dediques a ellos” (EIA4, 52-52).

Mayor conciencia de esta circunstancia la tiene una informante que ha accedido a los estudios como segunda carrera, una vez casada y con hijos/as. Ella sí es consciente de que sus opciones profesionales suponen un esfuerzo para ella y para su familia.

“He esperado a que mis hijos crecieran lo suficiente y es ahora cuando todas mis circunstancias personales me permiten la vuelta a los estudios” (EIA1, 10-10).

“Los resultados de mis estudios son buenos y es esto lo que me empuja a seguir y enfrentarme a esta tarea, que por otro lado implica claramente a mi familia (marido, hijos, padres y suegros)” (EIA1, 12-12).

Otro factor importante pero que no determina la elección es el económico. Todos los testimonios coinciden en que resulta necesario y que facilita las condiciones de vida pero no funciona como motivador principal en la elección, actúa como razón complementaria en el momento de la toma de decisión.

“El logro económico también es muy importante ya que tengo que cubrir mis necesidades básicas para poder ayudar a los demás. Si yo no puedo cubrirlas, sería imposible poder llevar a cabo la realización de mi trabajo. Es una cosa necesaria e incluso la podría poner la primera” (EPA2, 144-154).

“...logro económico está en tercer lugar porque también es un incentivo importante a la hora de poder realizar una vida autónoma y crecer como ciudadano en unas condiciones que aseguren unas necesidades básicas” (PO3, 200-205).

Entrando ya en los **logros** que esperan conseguir en su desarrollo profesional, en primer lugar debemos resaltar que se encuentran estrechamente vinculados a los valores ya reflejados, tal es así que podemos decir que los sujetos buscan en su futuro profesional aquello mismo que buscaban y que encontraban motivador en la elección de la carrera y en su trayectoria educativa. Por ello, los logros profesionales hacen alusión a valores intrínsecos. A pesar de que, como hemos comentado anteriormente, el logro económico es necesario y relevante, la gran mayoría de los/as informantes tienen como meta profesional la ayuda a los/as demás, el desarrollo de las personas a través de la educación en la infancia, el cambio social, el apoyo a otros, etc. Todos estos logros están relacionados con el trabajo con personas.

“Espero que mi futuro trabajo me reporte la satisfacción que tiene saber que estás interviniendo en los primeros años de vida de una personita y que son importantísimos para su desarrollo y poderlo hacer lo mejor que pueda, porque yo creo que, como en mi caso, a los primeros profesores no se les olvida y se les coge mucho cariño” (EIA3, 111-118).

“Pienso que el mayor logro es ayudar a los demás, porque como ya he explicado anteriormente, pienso que un maestro tiene la oportunidad de cambiar el futuro de la sociedad a través de transmitir valores y conocimientos” (EPO2, 278-281).

Por otra parte, encontramos que otros testimonios hacen referencia a convertirse en un modelo a seguir por los/as alumnos/as. El hecho de ser recordado/a en el futuro, al igual que ellos recuerdan a los/las profesores/as de la infancia que fueron más representativos e influyentes de forma positiva, resulta ser el objetivo que persiguen algunos/as.

“Lo que espero con mi trabajo es estar contento con lo que hago, y que los chavales a los que forme cuando pasen los años se acuerden de mí cuando me vean, me saluden y me “vean” como un estupendo profesor.” (PO2, 62-69)

Asimismo, se hace alusión en la mayoría de casos, a la importancia de la realización personal como logro profesional. Esto se asocia con el hecho de disfrutar en el propio trabajo y sentirse realizado/a debido a las experiencias gratificantes que este reporta.

“A través de mi profesión busco desarrollarme totalmente como persona, quiero aprender a ser útil para todos los niños con los que voy a trabajar, a tener paciencia ante todos ellos, aunque esto sea difícil a veces, además de saber desarrollar y poner en práctica todo lo que a lo largo de la carrera he ido aprendiendo, al final de todo esto quiero que mi profesión me reporte experiencias muy gratificantes.” (EIA4, 31-31)

En la mayoría de los casos, cuando se pregunta por las **expectativas**, estas aparecen ligadas a los **planes de inserción**, en algunos casos muy claros y en otros carentes de una adecuada exploración del entorno profesional. Podemos decir en líneas generales, que hemos encontrado tres tipos de comentarios con respecto a la planificación futura para la consecución de las metas. En primer lugar encontramos que la mayoría de las ideas hacen referencia a la finalización de la carrera y a la realización de las oposiciones. Los sujetos muestran un gran interés por trabajar en la administración pública haciendo alusión en alguna ocasión a la situación de crisis económica por la que pasa el país.

“En cuanto a los planes para insertarme en el mundo laboral, una vez que termine pedagogía, y espero que sea en junio de este año, me apuntaría a una academia para prepararme las oposiciones de 2011. Realizaría los cursos que son necesarios para completar los méritos e intentaría prepararme lo mejor posible para el concurso.” (PO2, 81-88)

“Una vez acabada la carrera, presentarme a las oposiciones. Y cuando me las saque y pueda trabajar, si puedo, seguiré estudiando y formándome. Si no puedo continuar con una carrera pues me metería en distintos cursos interesantes y así ampliar conocimientos” (EPA2, 126-129)

Por otra parte, también encontramos testimonios que hacen referencia a la creación de nuevos negocios, relacionados con las carreras cursadas, el caso más mencionado es el de abrir una guardería.

“Espero terminar la carrera e intentar sacarme las oposiciones y mientras, poder trabajar en alguna guardería o algo así, con niños. De hecho unas compañeras y yo, nos hemos planteado de montar nuestro propio negocio montando una escuela infantil” (EIA3, 136-139).

Por último, nos encontramos con una minoría que apuesta por continuar su formación estudiando una nueva carrera, especializándose a través de un máster o intentando continuar investigando en la universidad.

“Con respecto a mis planes para insertarme en el mundo profesional, pues no lo tengo muy claro, lo que sí sé es que aun me queda mucho por estudiar” (PSA1, 176-178).

Aunque se ha preguntado de manera explícita acerca de ejercer en el futuro un **cargo directivo** o de gestión, las alusiones a este tema han sido escasas. La mayoría de los testimonios afirman encontrarse satisfechos con el desempeño de su labor como docente y consideran que los cargos directivos o administrativos les alejarían de su realización personal y del trato directo con personas.

“Creo que no me he planteado nunca llevar a desempeñar un cargo relevante dentro de esta profesión, porque lo que realmente quiero es tener una clase de alumnos y enseñarles lo mejor que pueda, no preocuparme de otros cargos mayores que siempre requiere otro tipo de atención y ocupación” (EIA3, 166-169).

“En cuanto a la importancia del ascenso y la posibilidad de ejercer algún cargo relevante, hoy por hoy, no me interesa porque prefiero trabajar directamente con los alumnos y cuanto más pueda trabajar con ellos mejor” (EPO2, 251-262).

Encontramos también informantes que, aunque no se lo plantean de manera explícita como logro profesional, no reniegan del desempeño del cargo si este resulta del esfuerzo y del trabajo. En estos casos, es percibido como una forma de especialización o de reconocimiento en el puesto de trabajo.

“(…) aún así, siempre que este capacitada para desempeñar cargos de más responsabilidad me gustaría ascender en mi carrera, es algo que siempre ha estado en mi cabeza y que me parece muy importante, poder ascender y promocionarme dentro de mi puesto de trabajo” (ESA1, 208-214).

“Con respecto a la posibilidad de desarrollar un cargo relevante en mi profesión nunca la descartaría, pero en principio prefiero vivir la experiencia de una maestra normal de una clase de alumnos de infantil sin más responsabilidades (...)” (EIA4, 40-40).

En términos generales podemos comentar que la gran mayoría de los sujetos ven el hecho de la promoción como algo muy lejano. A pesar de pedirles que pensarán en el futuro en el momento de las entrevistas, todos ellos se han situado en el momento

presente y nos han ofrecido la visión actual de dicho logro. Podemos, por tanto, comentar que a los sujetos les preocupa formarse e insertarse en el mundo laboral y desarrollar al máximo su profesión, mucho más que pensar acerca de lo que ocurrirá en el futuro.

“Sinceramente, a la posibilidad de desarrollar un cargo relevante, sé que tiene importancia pero no es una meta que tenga ahora mismo presente. Sólo tengo en mente llegar a ser maestra. Si yo me siento capacitada para llevar un cargo relevante no tengo problemas” (EPA2, 122-125).

Sólo dos informantes, un chico y una chica, manifiestan su deseo explícito de desempeñar este tipo de puestos.

“En estos momentos, lo que valoro es coger experiencia para poder irme situando donde más puedo dar profesionalmente y ya cuando encuentre ese sitio poder promocionar en el mismo sobre todo porque pienso que es importante para no estancarse y poder seguir creciendo como profesional y como persona, así que para mí es muy importante el ir promocionando porque es una forma de mejorar pero no lo veo necesario por el dinero o por la categoría sino por crecimiento aunque está claro que interiormente también se le da importancia al estatus que una posición superior te otorga pero hay que saber aprovechar cuando esa posición llega y tener los pies en el suelo” (ESA2, 132-148).

“Me gustaría llegar a tener un cargo importante donde esté. El liderazgo es algo que siempre me ha gustado, de manera razonada y respetuosamente. Me gustaría llegar a ser director de Mediación de la Junta de Andalucía” (PO1, 165-167).

En ambos casos, los valores que se encuentran vinculados con el cargo son los de responsabilidad, solidaridad, cooperación, compañerismo, valoración de los trabajos de los demás, etc. Ambos relacionados con un liderazgo democrático, basados en la influencia positiva y no coercitiva sobre los demás.

“Los valores que están relacionados con el desempeño de cargos de dirección serían el compañerismo porque ante todo soy persona aunque sea tu jefe, el valor de la solidaridad también porque antes de estar en un cargo he tenido que estar en el puesto que ha estado esa persona, tengo que ser muy respetuoso, ver cómo lo digo, tu posicionamiento, etc.” (PO1, 176-208)

“Siempre me he visto que voy a lograr llegar a ser una persona en un puesto importante, pero no quiero ser la típica jefa, sino quiero ser una persona que tenga en cuenta el equipo que tiene, que todo el mundo esté a gusto, creo que eso es importante, y que todo el mundo se sienta valorado en el puesto en el que está, creo que eso ayuda a que la productividad sea mayor” (ESA2, 132-148).

Aunque se trata de dos casos nada más y, por tanto, resulta inadecuado establecer generalizaciones a partir de ellos, sí podemos apreciar ciertos matices en las narraciones que pueden traducirse en unas aspiraciones diferentes para el chico y la chica. El chico comenta que su experiencia vital ha estado marcada por tener un rol de líder, tanto en el entorno personal (relaciones con el grupo de iguales) como en la facultad, ya que es el portavoz en los grupos de trabajo. A pesar de comentar el desarrollo de valores característicos del líder democrático, en su discurso encontramos que, en cierto modo, una de las cosas que le atrae del liderazgo es la capacidad de inculcar sus ideales como líder en los proyectos. Este sujeto establece que en la actualidad tiene las funciones de líder y reflexiona acerca de la dirección de una manera más cercana en el tiempo.

“Cuestiones de cooperación, estructura de los trabajos, etc. siempre lo llevo yo, a la hora de ser secretario y portavoz lo hago yo, pero también es por la actitud del resto, si no dan pie a que ellos se liberen, si no lo hace uno, lo hace otro. La motivación del liderazgo es

que me gusta sentirme, no superior, sino llevar la organización de un trabajo, el mandar “esto hay que hacerlo de esta forma” porque muchas veces los liderazgos implican que tus ideales estén ahí y eso es una cosa muy difícil en la educación y sobre todo en un trabajo en grupo, porque no es la única opinión que hay.” (PO1, 176-208)

Por otra parte, nos encontramos con el caso de la chica, cuyas aspiraciones están relacionadas con llegar a ser una persona con un cargo importante, pero no comenta nada acerca de tener una figura de líder a lo largo de su trayectoria personal. Los valores que trasmite están relacionados con el hecho de promocionar poco a poco y ejercer un liderazgo en el que lo principal sea tener en cuenta las opiniones del equipo con el que se trabaja; valores más acordes con la figura del líder democrático, relacionados directamente con la cooperación, escucha, etc., mas “cercanos” a las características del rol femenino, en contraposición al líder algo más “agresivo” que describe el chico. En todo caso, son solo matices que parecen diferenciar ambos discursos.

“...pienso que es importante para no estancarse y poder seguir creciendo como profesional y como persona, así que para mí es muy importante el ir promocionando porque es una forma de mejorar pero no lo veo necesario por el dinero o por la categoría sino por crecimiento (...) quiero ser una persona que tenga en cuenta el equipo que tiene, que todo el mundo esté a gusto, creo que eso es importante, y que todo el mundo se sienta valorado en el puesto en el que está.” (ESA2, 132-148)

Análisis estadístico de las ordenaciones de los logros profesionales

Para completar la descripción de los logros profesionales y personales que esperan alcanzar, hemos realizado un análisis de las ordenaciones que realizan los/as informantes cuando se les pide que prioricen entre varios posibles logros. Obviamente, nos interesan más las razones que han aportado para su priorización, que han sido presentadas en el apartado anterior, pero el análisis numérico de estas prioridades también nos aporta una visión de síntesis que resulta clarificadora.

En la tabla 3 se aportan los promedios y desviaciones típicas de las priorizaciones realizadas², tanto por el conjunto de informantes como por chicas y chicos de forma diferenciada.

LOGROS	TOTAL Md/DT	CHICAS Md/DT	CHICOS Md/DT
Realización personal	4.38/1.09	4.60/0.70	4.50/1.55
Ayudar a otras personas	4.06/0.85	4.30/0.48	3.67/1.21
Buen horario	2.75/0.93	2.50/0.53	3.17/1.33
Logro económico	2.75/0.68	2.60/0.70	3.00/0.63
Desempeño de cargos	1.00/0.25	1.00/0.00	1.00/0.41

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las ordenaciones de los logros personales y profesionales

En términos generales, estos datos reflejan lo que ya venimos comentando. El conseguir la realización personal, seguido a estrecha distancia de ayudar a los/as demás, son sus principales aspiraciones. Aparecen como cuestiones secundarias el horario y la

² Se les pide que ordenen de 1 a 5 cada logro, siendo 5 el más importante. Por lo tanto, los promedios más altos significan mayor importancia concedida al logro en cuestión.

economía y, en un último puesto, alejado de todo lo demás, el desempeño de cargos. En este último aspecto se obtiene un valor muy bajo de la desviación típica, lo que viene a indicar la consistencia y homogeneidad de las opiniones.

Sin embargo, los datos desagregados por género aportan matices importantes. En primer lugar, la opinión de las chicas es más consistente que la de los chicos. Se puede observar que en “desempeño de cargos”, la desviación típica es 0 lo que implica que todas las chicas han ordenado este logro en la última posición. Por otra parte, mientras que la “realización personal” se encuentra muy cercana en promedio a la “ayuda a personas” en el caso de las chicas, para los chicos la ayuda a los/as demás guarda mayor distancia respecto a la realización, y menor respecto al horario y la economía. Es decir, las opiniones de las chicas parecen priorizar los aspectos altruistas frente a los pragmáticos, siendo la ayuda a los/as demás un aspecto muy cercano a la realización personal.

5. CONCLUSIONES

Para concluir consideramos necesario destacar en primer lugar que la elección de una carrera relacionada con la educación se hace principalmente de forma vocacional y no motivada por cuestiones más pragmáticas, si bien se reconoce la importancia de aspectos como el horario, las vacaciones y los ingresos.

El trato con personas, especialmente expresado a través de la ayuda y el apoyo a los/as niños/as pequeños/as y con dificultades, se perfila como la razón más importante de la elección. Asimismo, la realización personal en la profesión es también un factor relevante, si bien se vincula fuertemente a la ayuda, el cuidado y la posibilidad de transmitir conocimientos y valores. En este sentido, nuestros resultados van en la línea de la revisión realizada por Esteve (1997), pero debe tenerse en cuenta que muy pocos de nuestros/as informantes se preparan para la Educación Secundaria, donde la diversidad de estudiantes que aspiran a ejercer lleva a una mayor diversificación de las razones por las que se elige la profesión, como pone de manifiesto el estudio de Córdoba, Ortega y Ponte (2006).

Por otra parte, si bien los planes de inserción futura son precarios y poco elaborados, el desempeño de cargos no aparece entre las motivaciones básicas de las/os informantes. Así, esta posibilidad se ve como algo que les alejaría del trato directo con los/as niños/as en algunos casos (tal y como apunta el trabajo de García Gómez, 2006) y, en otros, como una opción a plantear en un futuro lejano. Sólo dos informantes muestran interés por llegar a desempeñar este tipo de puestos y aunque en ambos casos, se aboga por un liderazgo democrático, existen algunas diferencias de género respecto al tipo de liderazgo planteado: mientras la chica se inclina por un tipo de dirección más cooperativa y de escucha a los/as demás (líder de equipo), el chico lo hace por un liderazgo algo más competitivo (líder centrado en la tarea).

Hemos procurado adoptar una perspectiva de género en el análisis de los datos, teniendo en cuenta los matices diferenciales en las narraciones de las chicas y las de los chicos. En este sentido, nuestra principal conclusión es que existen más similitudes que diferencias entre ambos géneros. Así, no pueden establecerse diferencias entre chicos y chicas en algunas cuestiones que pueden considerarse clave, como:

- La elección de la carrera sobre la base de que permite ayudar a los/as demás, especialmente a las criaturas pequeñas, o desfavorecidas por presentar algún tipo de necesidad educativa especial.

- La elección de la realización personal como factor clave que inspira el desarrollo profesional. Frente a cuestiones más materialistas como la económica, las personas participantes declaran guiarse por sus metas personales, a las que ponen por encima de otros aspectos.
- La búsqueda manifiesta de un horario que permita mayor disponibilidad para atender las propias cargas familiares en un futuro. Así chicas y chicos afirman querer tener tipo libre, aunque no necesariamente por las necesidades futuras de atender a la familia.
- La actitud ante el desempeño de cargos, en casi todos los casos, considerado como una meta no desdeñable pero en absoluto prevista a corto y medio plazo. En este sentido, conviene recordar el trabajo de Rodríguez Lajo, Vila y Freixas (2008) en el que tampoco se encuentran diferencias en la predisposición al liderazgo de chicos y chicas estudiantes de carreras relacionadas con la educación.

La similitud en los planteamientos de mujeres y varones creemos que se debe a varias razones. Por un lado, son pocos los chicos que estudian estas carreras pero cabe pensar que elegir una carrera tradicionalmente femenina, es una opción que atrae a chicos poco convencionales en lo que respecta a su rol de género. A ello se une que el acceso a algunas de las titulaciones incluidas en el estudio requiere de una nota de corte, y una gran parte de los/as informantes (aproximadamente un 73% de los casos válidos) han elegido esta carrera en primer lugar, siendo, por tanto, una elección vocacional.

Por otra parte, y como se ha indicado en alguna ocasión, los/as informantes se sitúan en su momento presente a la hora de hablar de sus motivaciones, obviando que en el futuro su proyecto de vida puede cambiar como consecuencia del desempeño de nuevos roles, entre los que juega un importante papel la maternidad/paternidad. En este sentido, las aspiraciones de ambos géneros son muy similares en esta etapa en la que se encuentran, lo que no implica que en la etapa de desarrollo de la profesión las cosas no puedan cambiar. Así se manifiesta, al menos, en los estudios de Barberá, Sarrió y Ramos (2000) y Benjumea y Aragón (2005).

En todo caso, queremos destacar algunas diferencias de género que nos parecen significativas:

- La mayor presión del contexto socio-cultural, ejercida a través de la familia, hacia la elección de una carrera “de acuerdo” con el género, en el caso de las mujeres.
- La tendencia a que las chicas se consideren “naturalmente” preparadas para la enseñanza, entendiéndose que esta carrera “va” con su personalidad y capacidades, y satisface la vocación (imagen) que en muchos casos sienten desde pequeñas.
- La mayor importancia concedida, por parte de las chicas, a la “ayuda a los/as demás” frente al horario y el salario.
- Una mayor conciencia, sólo en algunas chicas, de que el tiempo que la profesión les dejará libre será para compartirlos con su familia, mientras que la tendencia en los chicos es considerarlo como tiempo de ocio personal (para practicar deportes, leer, etc.).
- Y, finalmente, una tendencia a considerar un liderazgo democrático basado en la valoración y escucha de los miembros de su equipo para la creación de un clima cooperativo en el ambiente de trabajo.

Dada nuestra preferencia por profundizar en las opiniones frente a la generalización, cabe destacar que los resultados no pueden darse como válidos para toda la población. Asimismo, hemos seleccionado deliberadamente a sujetos que habían elegido la carrera en primer o segundo lugar, lo que implica que posiblemente los resultados no sean representativos del conjunto de los/as estudiantes en estas carreras. Por otra parte, no cabe duda de que las narraciones están influidas por la deseabilidad social, y que los/as informantes han podido tender a subrayar ciertos aspectos de sus elecciones frente a otros.

En todo caso, entendemos que este primer acercamiento nos permite comprender con mayor nivel de profundidad las elecciones femeninas y masculinas en el campo de la educación y constituir un acercamiento a la temática que aporta conclusiones valiosas para futuros estudios.

REFERENCIAS

Bacik, I. y Drew, E. (2006). Struggling with juggling: Gender and work/life balance in the legal professions. *Women's International Forum*, 29, 136-146.

Barberá, E.; Sarrió, M. y Ramos, A. (coord.) (2000). *Mujeres directivas: promoción profesional en España y el Reino Unido*. Valencia: Universidad de Valencia.

Barquín, J. y Melero, M.A. (1994). Feminización y profesión docente. Internalización sexista del trabajo. *Investigación en la escuela*, 22, 25-34.

Benjumea, M. y Aragon, S. (2005). *Mujer y empleo. Opciones y decisiones*. Madrid: Círculo de Progreso.

Córdoba, F., Ortega, R. y Pontes, A. (2006). La docencia en Educación Secundaria como salida profesional para el alumnado de Humanidades y Ciencias Sociales: Un estudio sobre intereses y motivos. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 519-539.

Diéz Gutiérrez, E. (dir.) (2004). *La cultura de género en las organizaciones escolares: motivaciones y obstáculos de acceso de la mujer a los puestos de dirección*. Madrid: Instituto de la Mujer. Disponible en http://www.mtas.es/mujer/mujeres/estud_inves/630.pdf el 25 de mayo de 2008.

Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de Secundaria: Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel.

García, S. y Martínez, C. (2001). Las ideas de los alumnos del CPA, punto de partida para reflexionar sobre formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 97-110.

García Gómez, T.(2006). La reproducción de estereotipos sexuales en las escuelas: un mecanismo de exclusión de las maestras del cargo de dirección. *Bordón*, 58(1), 33-50.

González Sanmamed, M. (1995). Motivos para estudiar magisterio: entre el idealismo y la profesionalización. *Adaxe*, 11, 65-75.

Grañeras, M. (2003). Las mujeres en los equipos directivos de los centros escolares en España. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 15-20.

Muñoz-Repiso, M. (2003). Mujeres, educación y toma de decisiones en la Unión Europea. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 26-31.

Padilla, M.T. (2008a). El acceso a la dirección escolar de las profesoras de Educación Infantil y Primaria: Barreras y oportunidades. *Bordón*, 60 (3), 77-90.

Padilla, M. T. (2008b). Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres directoras en Andalucía. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativas*, 14 (1). Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_1.htm.

Padilla, M.T. (2009). Barreras en el acceso a la dirección escolar: Diferencias entre profesoras y directoras de centros de educación infantil y primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20, 1, 50-60.

Rodríguez Lajo, M, Villa, R. y Freixa, M. (2008). Barreras de género y actitudes hacia las redes sociales en alumnado universitario de las facultades de educación. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 45-72.

Sánchez Lissen,, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI*, 6, 203-222.

Sánchez Lissen, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*, 348, 465-488.

Sepúlveda, M.P. y Rivas, J.I. (2000). Biografías profesionales. Universidad de Málaga: Elementos Auxiliares de Clase 70.

