

**Haur Hezkuntzako lanbidearen feminizazioa:
egungo egoeraren azterketa eta maisu maistren identitate
profesionalerako inplikazioak**

*Feminization of the Early Childhood Education profession: analysis
of the current situation and implications for teachers' professional identity*

Nahia Idoiaga Mondragon*, Gorka Enbeita Gerrikaetxebarria

Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia saila, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

LABURPENA: Irakaskuntzan, eta bereziki irakaskuntzarako lehen etapetan, irakasleen feminizazioa, hau da nabarmenki emakume irakasle gehiago egotea, unibertsala den gertaera da. Lan honek helburu bikoitza du, alde batetik EAEn Haur Hezkuntzako egungo irakasleen erradiografia bat sortzea genero banaketari dagokionez. Bigarrenik banaketa horren kausetan barneratzeko identitate profesionalak eta zaintzaren errepresentazioak aztertuz. Horretarako lehenik Haur Hezkuntzako profesionalen azken hamar urteetako bilakaera aztertu zen Eusko Jaurlaritzak zein EAE-ko unibertsitate guztiek emandako datuen bitartez. Emaitzek adierazi zuten maisuen proportzioa ez zela aldatu azken 10 urteetan eta zuzenki lotuta zegoela ikasleen adinarekin. Bigarrenik, Haur Hezkuntzako 130 ikasle eta irakasleri galdetegi bat pasa zitzaion. Emaitzek adierazi zuten emakumezkoek irakasle izateko bokazioa mutilek baino arinagotik eta epe luzeagorako zutela. Halere ez zen desberdintasunik zaintza lanei beraien identitate profesionalaren barnean emandako garrantzia aztertzean. Emaitzetan oinarrituta hainbat ondorioaren inguruan hausnartuko da Haur Hezkuntzaren feminizazioan gizartearen izan ditzakeen inplikazioei buruz eta bilakaera inklusiboago baterako balizko proposamenen buruz.

GAKO-HITZAK: Haur Hezkuntza, feminizazioa, genero rola, estereotipoak, zaintza.

ABSTRACT: *In education, and especially in the first teaching stages, the feminization of the teaching staff, i.e., the fact that there are more female teachers, is a universal fact. The aim of this work is twofold: on the one hand, to create an X-ray of the current Early Childhood Education teaching staff in the Basque Autonomous Community in terms of gender distribution. Secondly, it aims to analyze the professional identities as well as the representations of care. For this purpose, firstly, the evolution of Early Childhood Education professionals over the last ten years was analyzed through the data provided both by the Basque Government and by all the Universities of the ACBC. The results indicated that the proportion of teachers had not changed in the last 10 years and was directly related to the age of the students. Secondly, a questionnaire was administered to 130 students and teachers of Early Childhood Education. The results indicated that women had an earlier and longer-term teaching vocation than men. However, there were no differences in the importance given to caregiving tasks within their professional identity. Based on the results, we will reflect on the possible social implications of the feminization of Early Childhood Education.*

KEYWORDS: *Early Childhood Education. feminization. gender roles. stereotypes. caregiving.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Nahia Idoiaga Mondragon. Hezkuntza Fakultatea (Bizkaia), Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia. Bilboko Hezkuntza Fakultatea, Sarriena auzoa, z/g (48940 Leioa). – nahia.idoiaga@ehu.eus – <https://orcid.org/0000-0003-0345-8570>

Nola aipatu / How to cite: Idoiaga Mondragon, Nahia; Enbeita Gerrikaetxebarria, Gorka (2022). «Haur Hezkuntzako lanbidearen feminizazioa: egungo egoeraren azterketa eta maisu maistren identitate profesionalerako inplikazioak». *Tantak*, 34(1), 31-51. (<https://doi.org/10.1387/tantak.22871>).

Jasotze-data: 2021/05/30; Onartze-data: 2022/02/18.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2022 UPV/EHU



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

SARRERA

Irakaskuntzan, eta bereziki irakaskuntzarako lehen zikloetan, irakasleen feminizazioa, hau da, nabarmenki emakume irakasle gehiago egotea unibertsala den gertaera da UNESCO-k adierazi bezala (Unesco, 2016). Lehen hezkuntza-mailetako irakaskuntzaren feminizazioari buruzko azalpenak zuzenean lotuta daude lana sexuaren arabera banatzeko prozesuarekin, gizarte-lanen sexu-banaketa adierazten baitu (Gavilán, 2002). Egoera horrek lan batzuk emakumeen kolektiboari esleitzea dakar, bereziki zaintzekiko lotuak (Bello-Sánchez, 2012).

Gertaera hau ikuspuntu historiko batetik azterturik, ikusi izan da emakumeak irakasle lanbidean jardutea XIX. mendean lan-merkatuan izandako aldaketek, hezkuntza-erreformek eta emakumeen rolen pertzepzioan izandako aldaketa txikiek ahalbidetu zutela (González, 2018). Izan ere, emakumeei hezkuntza munduan sartzen «utzi» izan zitzaieen, haurrak zaintzeko eta mantentzeko lanak kanpoko mundura estrapolatu zitzaizketelakoan, baina beti haurren zaintzari loturik (Luginbill, 2016). Gainera, hezkuntzako irakasletza emakumeek betetzeko egokitzat jotzen ziren lanbide gutxietako bat izan da luzaroan zehar (Bello-Sánchez, 2012).

Gertaera hauen atzean, halere, ez daude hautu pertsonalak edo sozialak soilik, maila akademiko eta pedagogiko batean ere hezkuntzaren arloko egile klasikoek banaketa hau defendatu zuten, hala nola Pestalozzi edo Froëbelek (Arce, 2004). Izan ere, haur-irakaskuntza emakumeentzat bereziki egokia zen jarduera gisa ulertzen zuten, beraien izaerak (amatasun-señean oinarrituta) berariazko prestakuntza profesionalik gabeko hezkuntza ona bermatzen zuela argudiatuaz, zaintzarako eta arretarako ezaugarriak eskaintzen zituelako.

XX. mendetik aurrera derrigorrezko Lehen eta Bigarren Hezkuntzaren zabalkuntzarekin, genero-banaketa hezkuntza-mailen arabera egituratu zen. Emakumeak Haur eta Lehen Hezkuntzako zikloetan nagusi izanik eta gizonak Bigarren Hezkuntzan eta bereziki unibertsitatean (Gonzalez, 2018; Zufiaurre eta Pellejero, 2000). Halere, nabarmentzekoa da ikastetxeen zuzendaritzan, baita lehenengo zikloetakoetakoan ere, gizonak zirela gehien-go (González, 2018). Era berean, emakumeak lan jakin batzuekin identifikatzeari buruzko diskurtsoak aldatu egin dira diskurtsoaren formulazioan; izan ere, gaur egun ezin dira defenditu historikoki gizonekin lotuta egon diren lanak egiteko emakumeen ezintasuna justifikatzen duten adierazpenekin. Hala ere, badira oraindik ere femeninoari eta maskulinoari buruzko kontzeptu kulturalak, aukera-berdintasunaren aldeko gizartea lortzea eragozten dutenak (Castillo eta Araya, 2013).

Lanaren sexu-banaketak beraz, irakasleen lanbidea funtsean emakumezkoa den lan gisa irudikatzen du, harreman estua ezarriz lehenengo etapetako irakaskuntzaren eta zaintza jardueraren artean, eta aldi berean zaintzak profesionaltasunetik aldenduaz (Vázquez eta Escámez, 2010).

Ondorioz, maiz esparru horretan garatzen diren jarduerak ez dira profesionaltzat sailkatzen (Wharton, 2009). Prozesu ideologiko horrek hezkuntzaren feminizazioa indartzen jarraitzen du XXI. mendean ere (Verastegui, 2019).

Banaketa estereotipatu horren atzean, emakume izate hutsagatik uler-tzen da maitasun, enpatia, sentsibiltate eta zaintza jarrerak izango dituz-tela, amatasunari dagozkion ezaugarriak izanik (Cronin, 2014; Jordan, 2011). Ondorioz, lehen haurtzaroarekin zereginak hobeto garatuko ditu, gizonezkoekin konparazioan (Rolfe, 2005). Horrek guztiak eragin du gi-zonezko askok Haur Hezkuntzako profesioaren aurrean gizarte irudikapen kritikoak plazaratzea, eta ondorioz oraindik gizonezkoentzat arrotza den lanbidea izaten da (González 2018).

Identitate profesionala hezkuntzan eta genero estereotipoen eragina

Ikerketen arabera, identitate profesionalaren garapena, kasu askotan, gizartearekiko interakzioaren gertakari esanguratsuen mende dago (Dahal, 2020). Beraz, alderdi anitzeko eraikuntza da, denboran zehar testuinguruarekiko interakzioan garatutako prozesu dinamikoa (Hong, 2010). Horrela, identitate profesionalaren garapena ez da soilik prozesu kognitiboa, baizik eta pertsona bakoitzaren esanahi indibidualarekin ere lotuta dago (Dahal, 2020). Horrela, bada, identitate profesionala ikuspegi multidimentsional, psikologiko eta jokabidezko orientazioa litzateke, judizio eta esperientzia emozionaletan oinarritutako hezkuntzarantz (Zhang *et al.*, 2016).

Gaur egungo hezkuntza-mundu konplexuan lanbide-nortasuna garatzea eta mantentzea erronka global handia da (Dahl, 2020). Horren arrazoa da, besteak beste, nazioartean irakasleak jada ez direla beren lanagatik baloratzen, eta lanbideak bere erakargarritasuna eta ospea galdu dituela (Dahl, 2017). Beraz, hezitzaile gisa nortasun profesional handia izateak implikazio eta motibazio handiagoa eskatzen du lanean (Zhang *et al.*, 2016). Hala ere, lanbide-identitatea ez da soilik lan-jarduera hasten denean garatzen, uni-bertsitate-heziketan eta bizitzan zehar behatutako erreferenteetan ere erai-kitzen baita (Dahl, 2020).

Erreferente horietan genero estereotipoek ere eragin zuzena dute. Ge-nero-estereotipoak, gizonei eta emakumei esleitutako rolen pertzepzio iraunkorrak dira, genero horiei esleitzen zaizkien ezaugarri eta portae-rak sinesmen-sistema bihurtzen dira gizartean (García, Ávila, Vargas eta Hernández, 2015). Ezaugarri eta portaera horiek berezkozkat ematen dira belaualdiz belaualdi, hori dela eta, ezaugarri horiek «izatetik» «izan beharra»-era doaz (Fernández, 1995).

Corsi eta Sotsek (1995) planteatzen dute maskulinitasun hegemoni-koaren irudikapena emozionalki mugatzailea dela, feminitate-zantzuak gi-zonen artean saihestu beharreko ezaugarri gisa definitzen baititu. Horrega-

tik, lan-eremuan eta identitate profesionalarekin loturik, espero da gizonak estereotipikoki maskulinoztat jotzen diren lanetan jardutea, hau da, adibidez beraien ezaugarri fisikoak erabiltzen diren lanetan edo historikoki «gizonen» lanak kontsideratu izan direnetan (Prieto *et al.*, 2015). Gainera, unibertsalki lehen zikloetako irakaskuntza emakumezkoen generoarekin eta baita zaintza edota amatasun kontzeptuekin lotu izanak, oro har gizonzkoen identitate profesionaletik urrunarazi du (Vogt, 2002).

Gizonezko Haur Hezkuntzako irakasleak eta beraien irakasle identitatearen eraikuntza

Nortasun profesionala etengabe berritzen ari den prozesua da. Hainbat autorek aipatu dute gizonak eta emakumeek Haur Hezkuntzako irakasle gisa osatzen duten identitate profesionala ez dela berdina (Botía, Cruz eta Ruiz, 2005). Ezberdintasun nagusietako batzuk alderdi kolektiboko subjektuengan duen eraginaren ondorio dira. Lanbide berean parte hartzeagatik partekatzen duten alderdia izan arren, erakundeak nola eragiten duen, arauak eta balioak desberdinak dira (Cuenca, 2015). Generoaren arabera irakaskuntza-identitateen arteko aldeak honako arrazoi hauengatik sor daitezke, besteak beste: sektoreko genero-proporzioak, rol profesionalei buruzko gizarte-sinesmenak eta familien aurreiritziak (Gonzalez, 2018) Gainera, ikerketa batzuk aldarrikatu dute irakaskuntzaren hasierako etapetako gizonen kontraesanak izaten dituztela beren irakaskuntza-identitatea eta gizon-identitatea alderatzen dituztenean (Luginbill, 2016).

Jonesek (2007) egindako ikerketa baten arabera, gizartearen egoera aldakor orokorraren aurrean, Haur eta Lehen Hezkuntzako gizonezko maisuek segurtasun falta eta zalantzak sentitzen dituzte identitate anitzei aurre egitean eta benetan ez dakite zein aukeratu. Azkenik hezkuntza-prozesuan interesa duten aldeek (lankideak, familiak, maisu-maistrak eta politikarriak) Haur Hezkuntzako etapako langileen lanbide-identitateari buruz duten ikuspegiak nola eragiten duen aztertzean, ikusi zen, sozialki agertzen diren kritiken edo aurreiritzien aurrean, gizonezko maisuek identitate sendoagoak gara ditzaketela horrela ikusmolde negatibo horien aurka egiteko. Halere identitate horren eraikuntzan lan eremuaren aukeraketa, jardutea bera eta baita lana uztearen arrazoiak aztertzea beharrezkoa da (Jónsdóttir eta Coleman, 2014).

Identitate profesional hori eraikitzeke lehenengo pausua lanbidearen aukeraketa bera izan daiteke, hau da Haur Hezkuntzako graduan matrikulatzea bera. Sabbe-k eta Aelterman-ek (2007) burututako berrikuspen bibliografikoan aurkitu zen oro har, emakumeek gizonak baino pixka bat lehenago aukeratzen dutela lanbidea. Gainera, aurkitu izan da baita gizonentzat, irakasleen lanbidea ez dela lehen aukera izaten (Montecinos eta Nielsen, 1997).

Halere ikerketa gehienek ez dute ezberdintasun nabaririk aurkitu Haur Hezkuntzako lanbidea profesio gisa aukeratzeko orduan gizon eta emakumeek dituzten arrazoen artean. González-ek (2018) bere ikerlanean planteatzen duen bezala, besteak beste, errepikatuenak lan-egonkortasuna, soldata duina, haurtzaroarekiko konpromisoa, adin horiekin uneak partekatzearen plazera eta beren bizitzetan aldaketak sortzeko itzaropena izaten dira (Luginbillek, 2016; Rolfe, 2005). Halere badaude ezberdintasunak aurkitu dituzten zenbait ikerketa ere eta haietan lanbidearen soldata altua eta prestigioa bezalako aldagaiak gizonezkoentzat garrantzitsuagoak direla aurkitu da (Montecinos eta Nielsen, 1997; Rosenblatt, Talmud, eta Ruvio, 1999).

Prestigioari dagokionez, 2013ko otsailean lanbideen prestigioa neurtu zuen Espainiar Estatuko Ikerketa Soziologikoetarako Zentroaren barometroak. Emaitzek plazaratu zutenaren arabera (CIS, 2013), irakasleen lanbideari ematen zaion gizarte-balioa handia da (zerrendako bigarren postua), nahiz eta inkesta egin zutenen artean % 9,6k soilik animatuko lituzkeen bere seme-alabak irakasle izatera.

Beste ikerketa batean Hansen eta Mulholland-ek (2005) Haur Hezkuntzako ikasle eta irakasle berriei galdetzen zieten gizon gisa beraien ikasketa edo lanbide hasiberrian zituzten ardurak nagusiak. Bertatik ondorioztatu zuten Haur-Hezkuntzako maisu gisa nabarmentzen zirenak, maisuek bazekitela gutxiagoa izango zirela feminizatutako lanbide batean. Gainera tirabira eta mezu kontrajarriak ere hauteman zituzten generoaren eta lanbidearen artean, eta horiek muga gisa esperimendatzen zituztela adierazi zuten. Halere gizonak irakaskuntzan sartzeko beharrak ere azpimarratu zituzten, batez ere haur-eskoletan. Gainera, azterlan horretan ikusi zen gizon askok, maisu-maistrak prestatzeko ikastaro bat hastean, ez zutela uste irakaskuntza afektiboa denik; aitzitik, denborarekin, zerbitzuko maisu-maistren prestakuntzari eta ondorengo irakaskuntza-esperientziari esker, beren burua ikusten dute irakaskuntzak nahitaez dakarren afektibitate-rolan.

Bestalde, hainbat azterlanetan zehar, hezkuntza ziklo goiztiarretako maisu-maistrek erakutsi dute kontraesanak aurkitzen dituztela beren zereginak eta egin beharreko identitatea ulertzeko orduan (González, 2018). Izan ere, hezkuntza goiztiarrean lanean hasten diren gizonezkoen maskulinitatea kolokan jartzen da maiz. Are gehiago maskulinitate horrekiko kategorizatuak izan daitezke profesional gisa maskulinitate gehiegi edo gutxiegi dutela erdietsiz, beraien irakasle gaitasunetatik harago (Skellton, 2012). Hau da, jarrera maskulinoegiak erakusten dituen gizon batek irakasle txarra izateko arriskua du, eta erakusten dituen jarrerak maitasunera eta zaintzara bideratuta badaude, berriz, afeminatutzat hartzekoa (Biddulph, 1998; Sexton, 1969).

Oztopoa rol maskulinoa zer den zehaztean agertzen da (Rolfe, 2005; Jordan, 2011). Lehenik eta behin, ez dago erabateko adostasunik maisu gi-

zonek erakutsi behar duten ereduari buruz. Ez dakigu jarrera eta portaera maskulinoak garatzera bideratu behar den edo, aldiz, femeninoaren antzeko rola hartu behar duen. Bestalde, gizonek genero-estereotipoen aurka borrokatzeaz gain, hezkuntzan eta gizarte-politiketan parte hartzen duten eragile guztiek sinesmen tradizionaletatik ateratzea sustatu behar dutela ere aldarrikatu izan da (González, 2018). Halere, jardunean dauden irakasleen generoan oinarritutako azterketek nahiko bestelako emaitzak ikusarazi dituzte (Sabbe eta Aeltermann, 2007). Laneko gogobetetasunari buruzko azterlan gehien arabera, emakumezko irakasleek gizonetzko irakasleek baino gogobetetasun-maila handiagoa izaten dute, nahiz eta ikasleek beren maisuei buruz dituzten pertzepzioak aztertzen dituen ebaluazioari eta pertzepzioari buruzko ikerketek iradokitzen dute maisu-maistrak, oro har, ez dituztela modu nabarmenean desberdin baloratzen (Feldman, 1993).

Genero maskulinoa sektore feminizatu batean sartzeari lotutako ekarpen potentzialak ere aztertu izan dituzte hainbat ikerketak. Literaturaren berrikuspenean irabaziak norik jasotzen dituen arabera antolatuta dira. Azterlan batzuen arabera, gizonak sektorean sartzeak hainbat onura izan ditzake haurrentzako; izan ere, inklusio horren bidez, zaintza-eredu maskulinoak eta arduratsuak eskura ditzakete (Rolfe, 2005). Beste ikerketa batzuek gizonetzkoek beraiek sektore honetara sartzean izan ditzaketen abantailak ikertu dituzte. Sarritan feminizatu den sektore honetan bereziki ondo tratatuak direla aurkitu zen eta beraien kide emakumeek baino erraztasun gehiago izaten dituztela, hala nola, soldata handiagoak, erantzukizun handiagoko lanpostuak, mailaz igotzeko aukera handiagoak, nagusiekiko harreman hobekak eta abar (Luginbill, 2016).

Deskribatu berri dugun testuingurutik abiatuta lan honek bi helburu nagusi ditu. Lehenik, Euskal Autonomi Erkidegoan (EAE) Haur Hezkuntzako gizonetzko irakasleen presentzia aztertzea izango da, bereziki hezkuntza etapa desberdinek edo azken hamar urteetako aldaketa prozesuek presentzia honetan eraginik izan duen azertuaz.

Bigarrenik, gaur egun Haur Hezkuntza ikasten dauden edota jardunean daude irakasle emakumezko eta gizonetzkoen artean lanbideak aukeratzeko arrazoiak eta beraien identitate profesionalen artean ezberdintasunak dauden aztertzea.

DISEINU METODOLOGIKOA

Ikerketa honen diseinu metodologikoak bi fase edo alderdi izan ditu. Lehenengo faseak EAE-n Haur Hezkuntzan dauden profesional gizonetzkoen erradiografia orokorra egitea izan du helburu datu base publikoetan oinarrituta eta bigarrenak berriz, talde horretako lagin txiki bat sakonago aztertzea.

1. FASEA: Alderdi Orokor honetan EAE-ko Hezkuntza fakultate ezberdinetan Haur Hezkuntzako gradua ikasten dauden neska, mutil

eta ez bitarren datuak batu ziren. Horretaz gain, EAE-ko ikastetxe publiko zein kontzertatu edo pribatuetan zikloz ziklo lanean dabilzan irakasleen datuak generoka banatu eta batu ziren.

2. FASEA: Alderdi espezifikoa aldiz, Haur Hezkuntzan lanean ari ziren edota oraindik ikasten zeuden neska, mutil eta ez bitarrei zuzenean galdetu zitzaizkien beraien lanbideak aukeratzeko arrazoiei eta beraien identitate profesionalei buruz.

Ikerketa Prozedura

1. fasea. Datu publikoen analisia

Fase honetan aurkeztuko diren datuak biltzeko, telefonoz kontaktatu zen Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza saileko ikerketa sailarekin, Haur eskolen partzuergoarekin, Bilboko Andra Mari Unibertsitatearekin, Mondragon Unibertsitateko HUHEZI fakultatearekin, UPV/EHU-ko Bilboko Hezkuntza Fakultatearekin, UPV/EHU-ko Hezkuntza, Filosofia, Antropologia Fakultatearekin, UPV/EHU-ko Hezkuntza eta Kirol Fakultatearekin eta UPV/EHU-ko Master eta Doktorego eskolarekin eta Udako Euskal Unibertsitatearekin (UEU).

Guztiei azken ikasturtean Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza eta Bigarren Hezkuntzan izandako irakasle edo magisteritza ikasle, neska, mutil eta ez bitarren pertsona kopuruak eskatu zitzaizkien, baita ere azken hamar urteetan Haur Hezkuntzan izandako neska, mutil eta ez bitarren jarduneko irakasle (eskoletan jardunean) edo ikasle (unibertsitateetan) kantidadak ere.

2. fasea. Ikerketa espezifikoa

2.1. LAGINA

Alderdi espezifikoa honetan 130 pertsonak hartu zuten parte, hain zuzen, %43,8a Haur Hezkuntzako irakasle gisa zegoen lanean, %11,6k Haur hezkuntza ikasi zuen baina beste alor batean zebilen lanean, %43a Haur Hezkuntzako gradua ikasten ari zen eta %1,6a Haur Hezkuntzako goi mailako zikloa ikasten ari zen. Partehartzaileen artean %64,8a emakumezkoak ziren eta %35,2a gizonezkoak eta ez zegoen pertsona ez bitarrik. Nahiz eta proportzioak guztiz parekatuak ez izan Haur Hezkuntzako irakasleriaren errealitatea ikusirik mutil proportzio nahiko zabala lortu zela uste da. Beraien batz besteko adina 30,21 urtekoa izan zen ($DT = 11,25$; adin tarte 18-58).

2.2. INSTRUMENTUA ETA DATU BILKETA

Datuak biltzeko sarean bete daitekeen galdetegi bat sortu zen. Galdetegia EAE-ko eskola eta haur eskola ezberdinetara zabaldu zen, baita, sare sozialetan irakasleentzako sortutako talde espezifikotara ere. Galdetegia guztiz anonimoa izan zen eta hasieratik beharrezko ziren baimenak eskatu zitzaizkien parte-hartzaileei.

Galdetegiari berari dagokionez, hiru multzotan egon zen banatua. Lehenengo blokean Haur Hezkuntzako graduaren aukeraketa edo bokazio aukeraketari buruzko hainbat galdera plazaratu ziren. Galdetegiako bigarren blokean identitate profesionalari buruzko hainbat galdera bildu ziren. Likert eskalako item bidez. Azkenik, hirugarren blokean galdera ireki bidez partehartzaileei galdetu zitzaion beraien ustez Haur Hezkuntzako irakasle mutilek zein erronka, abantaila eta desabantaila zeuzkaten eta baita Haur Hezkuntzako irakasle izateak mutil izatearekin kontraesanik zuen, azken hau (bai/ez erantzun dikotomikoen bidez). Galdetegia ondorengo loturan dago ikusgai: [tps://forms.gle/h65zXBhKe9jDGCfp7h](https://forms.gle/h65zXBhKe9jDGCfp7h)

2.3. DATU ANALISIA

Lehenik eta behin, balio galduen eta atipikoen presentzia ebaluatu zen, bai eta eredu lineal orokorraren azpian dauden kasuak betetzen diren ere. Falta ziren datuak erabiltzeko egozpen-metodorik ez erabiltzea erabaki zen. Menpeko aldagai kategorikoen (Likert eskalako item bidez edo item dikotomiko bidez neurtutakoak) arteko lotura aztertzeko, txi-karratu estatistikoa erabili zen, eta horren maila kalkulatzeko, *eta karratua* erabili zen efektuaren tamainaren neurri gisa. Zehazki, txi karratu bidez neurtu ziren Haur Hezkuntzako irakasle izatea txikitatik zetorkien nahia edo bokazioa zen, institutu osteko lehen profesio aukera izan zen, Haur Hezkuntzan matrikulatu ziren momentua eta Haur Hezkuntzako irakasle gisa lanean noiz arte irudikatzen zuten euren burua.

Menpeko aldagai kuantitatiboen kasuan, errepikatutako neurrien bariantza-analisiak egin ziren, taldeen artean hizkuntza inklusiboaren pertzepzioari dagokionez dauden aldeak kalkulatzeko. Analisi guztiak SPSS v 26 estatistika-paketea erabiliz egin ziren.

Galdera irekiei dagokienez beraien azterketa eskuzko diskurtso analisiaren bidez egin zen. Horretarako galderaz galderako beren beregi sortutako kategorizazio sistema erabiliaz.

EMAITZAK

Emaitzak aztertzeko orduan diseinuaren atalean aipatutako bi faseak bereziko ditugu:

1. fasea. **Datu publikoen analisisia**

1.A) *Hezkuntza maila ezberdinetan irakasle edo irakasle ikasleen banaketa genero-bereizirik*

Lehenik unibertsitateetako Haur Hezkuntza ikasleen generoagatiko banaketa irakasle hezkuntzetako beste ikasketa batzuetako ikasleekin konparatuaz aztertu nahi izan ziren 2020-2021 ikasturtean (ikus 1. taulan). Emaitzek adierazitako erara Haur Hezkuntzako ikasle mutilen ehunekoak %9,5etik %20,14ra doa, Lehen Hezkuntzako ikasle mutilena berriz %34,10etik %54,90ra eta azkenik Bigarren Hezkuntzakoena %20-%40 artean dago kokatua. Atal honetan datu base bakoitzetik ateratako azken urtea erabiliko da. Ondorengo atalean ikus daitekeen bezala eboluzioan aldaketa nabarmenik ez da egon.

1. taula
**Unibertsitateetako Haur Hezkuntzako ikasleak vs beste ikasketa batzuetako ikasleak
 2020-2021 ikasturtean neska eta mutil artean bereiziaz**

	Haur Hezkuntza Gradua			Lehen Hezkuntza Gradua			Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako eta Batxilergoko, Lanbide Heziketako eta Hizkuntzen Irakaskuntzako Irakasleen Prestakuntza Unibertsitate Masterra		
	Neska	Mutil	Ez-bitar	Neska	Mutil	Ez-bitar	Neska	Mutil	Ez-bitar
Bilboko Hezkuntza Fakultatea (UPV/EHU, Bilbo)	556 (%87,15)	82 (%12,85)	0	367 (%60,46)	240 (%39,53)	1			
Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU, Donostia)	339 (%90,4)	36 (%9,6)	0	487 (%65,9)	252 (%34,10)	0			
Hezkuntza eta Kirol Fakultatea (UPV/EHU, Gasteiz)	353 (%79,86)	89 (%20,14)	0	288 (%44,24)	363 (%55,76)	0			
UPV/EHU Master eta Doktorego eskola							160 (%60,61)	104 (%39,39)	0
Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea (Mondragon unibertsitatea)	288 (%86,75)	44 (%13,25)	0	387 (%59,36)	265 (%40,64)	0	79 (%57,83)	60 (%42,17)	—
Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskola (Bilbo)	157 (%82,2)	34 (%17,80)	0	221 (%45,10)	269 (%54,90)	0			
Udako Euskal Unibertsitatea (UEU)							87 (%71,9)	25 (%20,66)	9 (%7,4)

Oiharra: UPV/EHU-ko Bigarren Hezkuntzako Masterreko datuak bateratuta daude hiru campusen artean ematen baita.

Bigarrenik, proportzio hau jardunean dauden irakasleriaren artean konparatu nahi izan zen, bai eskola publikoetan eta baita kontzertatu edo pribatuetan ere. Horretarako alde batetik, Haur-eskoletako Partzuergoan datuak aztertu ziren, non 1339 langiletik 1276 emakumeak diren eta 63 (%4) gizonezkoak. Hirugarrenik, 2 urtetik gorako sare publiko eta kontzertatu edo pribatuko datuak ere aztertu ziren 2. taulan ikus daitekeenez.

2. taula

Ziklo bakoitzeko 2019-2020 ikasturteko irakasle neska eta mutilak beraien proportzioa adieraziaz

	Publikoa		Kontzertatu edo pribatua		Guztira	
	Mutil	Neska	Mutil	Neska	Mutil	Neska
Haur Hezkuntza	535 (%8,45)	5.797 (%91,55)	226 (%7,08)	2.967 (%92,92)	761 (%7,99)	8.764 (%92,01)
Lehen Hezkuntza	1.378 (%17,9)	6.319 (%82,1)	1.103 (%24,57)	3.387 (%75,43)	2.481 (%20,36)	9.706 (%79,64)
Haur-Lehen Hezkuntza	1.574 (%13,32)	10.244 (%86,68)	1.253 (%17,5)	5.907 (%82,5)	2.827 (%14,89)	16.151 (%85,11)
Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza	2.045 (%30,66)	4.625 (%69,34)	1.715 (%35,67)	3.093 (%64,33)	3.760 (%32,76)	7.718 (%67,24)
Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza Ondokoa	2.769 (%43,78)	3.555 (%56,22)	1.857 (%45,24)	2.248 (%54,76)	4.626 (%44,36)	5.803 (%55,64)
Bigarren Hezkuntza	3.984 (%37,96)	6.511 (%62,04)	2.843 (%40,11)	4.245 (%59,89)	6.827 (%38,83)	10.756 (%61,17)
Helduen Hezkuntza	187 (%30,36)	429 (%69,64)	4 (%36,36)	7 (%63,64)	191 (%30,46)	436 (%69,54)
Klaserik ematen ez dutenak	362 (%29,15)	880 (%70,85)	220 (%33,23)	442 (%66,77)	582 (%30,57)	1.322 (%69,43)

Datu orokorrak aztertuaz ikusi zen Haurreskolen Partzuergoan zegoela mutil proportzio baxuena (%4,7), Haur Hezkuntzako zikloaz jarraituz (%7,99), hauei Haur eta Lehen hezkuntzako profesionalak biltzen dituen taldeak (espezialistak etab.) jarraituko liekete (%14,90), eta hauei Lehen Hezkuntzako irakasleek (%20,36). Adin hori baino nagusiagoak diren ikasleekin lan egiten duten irakasleen artean irakasle mutilen proportzioa %30etik gora mantentzen da %44,36ra ere helduaz Derrigorrezko Bigarren

Hezkuntza Ondokoen kasuan. Eskola publiko eta kontzertatu edo pribatuei dagokionez, nahiko datu antzekoak dituzte nahiz eta Haur Hezkuntzan eskola publikoetan mutilezko proportzio apur bat altuagoa izan (%8,44 publikoan eta %7,07 kontzertatu edo pribatuan), Lehen Hezkuntzan kontzertatu edo pribatuan baitago mutilezko gehiago (%17,90 publikoan eta %24,57 kontzertatu edo pribatuan).

1.B) *Haur Hezkuntzako graduaren 10 urteetako bilakaera*

Haur Hezkuntzako gradua ikastea aukeratzen duten ikasle mutilen proportzioa mantendu egin da azken 10 urteetan 3. taulan ikus daitekeen gisara.

Igoera nabarmen bakarra Gasteizko UPV/EHU-ko Hezkuntza eta kirol Fakultatean beha daiteke non proportzioa 10 urtetan %10,7 izatetik %20,1 izatera pasa den. Bestalde, Haur Hezkuntzan 2-6 urte arteko umeekin lanean dauden profesional mutilen bilakaerari ere azertu zen azken 10 urteetan 4. taulan ikus dezakegun bezala.

Datuei so eginez aldaketa nabaririk ere ez da hauteman azken 10 urteetan. Are gehiago, eskola publikoetan mutilen proportzioa jaitsi egin da %10,20tik %8,66ra, nahiz eta kontzertatu edo pribatuetan %5,3tik %7ra igo den.

3. taula

Haur Hezkuntzako unibertsitate graduetan azken 10 urteetako ikasle mutilen proportzioa

	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
Bilboko Hezkuntza Fakultatea (UPV/EHU, Bilbo)	%10,9 (32)	%10,4 (50)	%10,3 (65)	%11,1 (73)	%10,5 (71)	%10 (69)	%12,2 (82)	%12,4 (86)	%11,8 (80)	%12,8 (82)
Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU, Donostia)	%9,13 (19)	%6,41 (19)	%7,65 (30)	%8,05 (31)	%9,65 (36)	%10,7 (41)	%11,1 (43)	%10,1 (39)	%10,8 (40)	%9,6 (36)
Hezkuntza eta Kirol Fakultatea (UPV/EHU, Gasteiz)	%10,7 (23)	%12 (37)	%12,7 (51)	%15,1 (62)	%15,9 (66)	%14,1 (60)	%16 (70)	%16,9 (74)	%17,4 (80)	%20,1 (89)
Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea (MU)	%12,5 (37)	%11,3 (50)	%11,9 (45)	%11,3 (38)	%11 (36)	%9,4 (32)	%10,2 (36)	%12,7 (45)	%11 (37)	%13,2 (44)
Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskola	%13,6 (28)	%11,9 (32)	%11,4 (33)	%11,3 (31)	%13,2 (35)	%12,6 (34)	%12,1 (32)	%12,7 (33)	%14,2 (32)	%17,8 (34)

4. taula

Haur Hezkuntzan azken 10 urteetako Haur Hezkuntzako profesional mutilen bilakaera proportzioan

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
EAE-ko Ikastetxe publikoetan lanean	%10,2	%9,6	%9,8	%9,8	%9,6	%9,2	%9,2	%8,5	%8,66	%8,44
EAE-ko Ikastetxe kontzertatu edo pribatuetan lanean	%5,3	%5,7	%5,8	%5,5	%6,2	%5,7	%6,4	%6,6	%7	%7,07

2. fasea. **Ikerketa espezifikoa**

Fase honetan Haur Hezkuntzako graduako ikasleei eta jarduneko irakasleei beraien profesio aukeraketari buruz eta beraien identitate profesionalari buruz zituzten iritziez galdegin zitzairen. Lehenik, Haur Hezkuntzako graduaren aukeraketa edo bokazio aukeraketari buruzko hainbat galdera plazaratu ziren. Hasteko, parte-hartzaileei eskatu zitzairen lehenengo galdera Haur Hezkuntzako gradua ikastea edo Haur Hezkuntzako irakasle izatea txikitatik zetorkien nahia edo bokazioa zen. Baieztapen honen aurrean desberdintasun esanguratsuak aurkitu ziren neska eta mutilen artean ($\chi^2(4) = 13,78, p < 0,01, \eta^2 = 0.33$) nesken %63,9k ados edo oso ados zeudela adierazi zuten, hau da txikitatik zuten bokazioa zela baieztatu zuten. Aldiz, mutilen %33,3arentzat besterik ez zen izan Haur Hezkuntzako irakasle izatea txikitatik zetorkien nahia.

Bigarrenik, institutuko ikasketak amaitu ostean burututako lehen profesio aukeraketari dagokionez, mutilen %46,7ak Haur Hezkuntzako gradua edo zikloa izan zuten beraien lehen aukera bezala, %53,3 aldiz beste ikasketak edo lanbideren bat aukeratu zuen institutuko ikasketak bukatzean eta beranduago hasi zen Haur Hezkuntzako ikasketekin. Nesken datuak behatzean, %71,1-ak Haur Hezkuntzako gradua aukeratu zuen institutua bukatzean eta %28,9 izan ziren beste ikasketak edo lanbideren bat izan zutenak lehenik. Desberdintasun hauek ere estatistikoki esanguratsuak izan ziren ($\chi^2(1) = 4,78, p < 0,05, \eta^2 = 0.16$).

Hirugarrenik, Haur Hezkuntzan matrikulatu ziren momentu edo kurtso berean beraien lehen aukera izan zen edota beste gradu batzuetan sartzerik izan ez zutelako aukeratu zuten galdetu zitzairen. Nesken %92,8k adierazi zuten lehenengo aukera izan zela eta berriz mutilen artean %82,2koa izan zen proportzioa. Desberdintasun hauek ere esanguratsuak izan ziren ($\chi^2(1) = 7,42, p < 0,01, \eta^2 = 0.24$).

Laugarrenik, Haur Hezkuntzako ikasle eta profesionalari galdetu zitzairen zenbat urterekin hasi ziren Haur Hezkuntza gradua edo zikloa ikasten. Neskak 20,1 urterekin ($DT = 5,36$) eta mutilak 21,35 urterekin ($DT = 5,21$) hasi ziren batzuetan, desberdintasun hauek ez ziren esanguratsuak izan ($t(126) = 1,27; p = 0,21$).

Profesio aukeraketatik harago, identitate profesionalari buruzko hainbat galdera ere egin zitzaizkien. Hasteko, Haur Hezkuntzako irakasle gisa lanean noiz arte irudikatzen zuten galdetu zitzairen. Nesken %89,2k eta mutilen %66,7k adierazi zuten beraien ibilbide profesional guztia Haur Hezkuntzan egingo dutela uste dutela edo hori gustatuko litzaikeela behintzat. Berriz, nesken %33,3 eta mutilen %9,6k adierazi zuten Haur Hezkuntzako irakasle izatea urte batzuetarako aukera gisa ikusten zutela baina epe luzean lanbide gisa. Azkenik, nesken %0k eta mutilek %1,2k adierazi zuten ez zutela beraien burua Haur Hezkuntzan lanean ikusten. Ezberdintasun hauek generoaren aldetik esanguratsuak izan ziren ($\chi^2(2) = 11,48, p < ,01, \eta^2 = .30$).

Ondoren, beraien burua zein adineko haurrekin lanean ikusten duten galdetu zitzairen. Neskek batuz bestean 3,08 urteko ($DT = 0,90$) haurrekin lanean ikusten zuten beraien burua eta mutilek 3,23 urteko umeekin ($DT = 1,24$); desberdintasun hauek ez ziren esanguratsuak izan ($t(123) = 0,78$; $p = 0,43$).

Identitate profesional horren baitan Haur Hezkuntzako ikasle zein profesionalek zaintzarekin zuten harremana ere aztertu nahi izan zen. Horretarako zaintza Haur Hezkuntzako lanaren parte garrantzitsua zen, zaintza lanetan eroso sentitzen ziren eta zaintzaile direla esanez gero ados zeuden galdetu zitzairen (ikus 5. taula). Ikus daiteke erantzunen banaketa galdere-tako batean ere ez zela ezberdintasun esanguratsurik aurkitu generoarekiko.

Aurkeztu berri diren emaitzetan beha daiteke galderetako batean ere ez zela ezberdintasun esanguratsurik aurkitu generoarekiko. Hau da, zaintzarekiko uste parekoak izan zituzten neska eta mutilek. Izan ere, bi taldeek desadostasun gehien zaintzaile zirela zioen baieztapenarekin izan zuten.

Galdetegiko azken atalean Haur Hezkuntza eta generoaren arabera banaketari buruzko hainbat galdera ireki plazaratu zitzairen parte-hartzaileei. Lehenik, Haur Hezkuntzako irakasle mutilek zeuzkaten erronkei buruz galdetu zen. Parte-hartzaileen %51,26k emakume batek izan zitzaizkeen berdinak zirela erantzun zuten (67 aipu), bigarrenik %26,92k estereotipoak apurtzea aipatu zuen (35 aipu), %11,54k haurren zaintzara egokitzea (15 aipu) eta azkenik %10ek uste izan zuten mutilek ez zutela erronka bereizirik (13 aipu).

Ondoren, Haur Hezkuntzako irakasle mutil batek izan zitzaizkeen abantailari buruz galdegin zitzairen parte-hartzaileei. Gehienek abantailarik ez duela esan zuten arren (60 aipu, 20 mutil (%33,33) eta 40 neska (%66,66)) baziren emakumeen abantaila berak zituztela (25 aipu, 7 (%28) mutil eta 18 neska (%72)), baloratuak sentitzea (26 aipu 10 mutil (%38,46) eta 16 neska (%61,54)) edota genero berdintasuna bultzatzeko bidean gako zirela (18 aipu 8 mutil (%44,44) eta 10 neska (%55,55)) esan zutenik ere. Aipu guztiak gehiago emakumeek aipatu zituzten arren proportzionalki emakumeek gehiago aipatu zuten emakumeen abantaila berak zituztela eta mutilek genero berdintasuna bultzatzeko bidean gako zirela.

Hirugarrenik, Haur Hezkuntzako irakasle mutilen desabantailari buruz galdetzean parte-hartzaile gehienek uste izan zuten ez zutela desabantailarik (57 aipu, 22 mutil (%38,60) eta 35 neska (%61,40)) edota izatekotan emakumeek izan zitzaizketen berdinak izango zirela (32 aipu, 10 mutil (%31,25) eta 22 neska (%68,75)). Halere, irakasle rolean beraien lekua aurkitzea (26 aipu, 9 mutil (%34,61) eta 17 neska (%65,38)) eta estereotipoei aurre egitea (15 aipu, 5 mutil (%33,33) eta 10 neska (%66,66)) ere aipatu zituzten parte-hartzaileek. Kasu honetan ere erantzun guztietan emakumeen proportzioa handiagoa da baina emakumeek gehien aipatu dutena gizonen desabantailak izatekotan emakumeek izan zitzaizketen berdinak izango zirela izan da. Gizonek berriz desabantailarik ez dutela esan dute proportzionalki gehiago.

5. taula
Zaintzari buruzko usteekin adostasun proportzioak generoaren arabera banatuta

	Bat ere ez ados										Guztiz ados		Txi karratu frogak generoaren arabera
	1		2		3		4		5		Neska	Mutil	
	Neska	Mutil	Neska	Mutil	Neska	Mutil	Neska	Mutil	Neska	Mutil			
Zaintza Haur Hezkuntzako lanaren parte garrantzitsua da	%6,0	%4,4	%9,6	%11,1	%27,7	%17,8	%19,3	%33,3	%37,3	%33,3			$\chi^2(4) = 3,89, p = 0,42$
Zaintza lanetan eroso sentitzen naiz	%3,6	%4,4	%4,8	%13,3	%26,5	%13,3	%28,9	%28,9	%36,1	%40			$\chi^2(4) = 5,18, p = 0,27$
Zaintzaile zarela esanez gero ados zaudete?	%33,7	%26,7	%26,5	%22,2	%15,7	%26,7	%7,2	%11,1	%16,9	%13,3			$\chi^2(4) = 3,23, p = 0,52$

Azkenik, Haur Hezkuntzako irakasle izateak mutil izatearekin kontrastesanik suposatzen duen uste zuten galdetu zitzairen, nesken % 92,8-k eta mutilen %88,8-k baieztapen honekin ados ez zeudela adierazi zuten. Hailere, Haur Hezkuntzako irakasle mutilek gizarteak dituen estereotipo sexistak jasaten dituztela galdetzean nesken %55,6 eta mutilen %60,2k baietz erantzun zuten. Bi kasuetan ezberdintasunak ez ziren esanguratsuak izan.

ONDORIOAK

Lan honen helburuak Haur Hezkuntzan gizonezko irakasleen presentzia aztertzea eta Haur Hezkuntzako profesional emakumezko eta gizonezkoen artean lanbidek aukeratzeko arrazoen eta beraien identitate profesionalen artean ezberdintasunik dagoen ikertzea izan ziren. Jasotako emaitzek datu adierazgarriak plazaratu dituzte xede hauen lanketarako, oraindik ere Haur Hezkuntzak eremu guztiz feminizatua izaten jarraitzen duela baieztatuz eta hau ulertzeko hainbat gako jorratuaz.

Lehenik, EAEko datu publikoen analisiari dagokionez, emaitzek adierazi dute Haur Hezkuntzako profesional gizonezkoen ehuneko nabarmenki baxuagoa dela Lehen Hezkuntza eta ondorengoko etapetako gizonezko irakasleen ehunekoekin alderatuz. Datu hauek bat datoz estatu eta nazioarte mailan burututako beste hainbat ikerketarekin (UNESCO, 2016; Verástegui, 2019) eta hainbat inplikazio izan ditzakete. Lehenik, ikasle gerroz eta gazteagoekin gerroz eta emakume irakasle gehiago aritzea ez da kasualitatea, hainbat ikerketek aipatu dituzten zaintza edota amatasun kontzeptuekin lotua izatearen ondorio baikik (González, 2018; Vogt, 2002).

Gainera, feminizazioaren eta prestigio sozialaren arteko harremanak garrantzi berezia hartzen du aztergai gisa. Izan ere, irakaskuntza-lanbidearen historikoki «erdi-lanbide» gisa kontsideratua izan da, zaintzari lotutako beste hainbat lanbiderekin gertatzen den bezala (Etzioni, 1969). Laburbilduz, irakaskuntzaren feminizazioari buruz aztertutako datuek fenomeno genero-ikuspegitik azaltzeko beharra erakusten dute, gaur egun irakaskuntzan dituen inplikazioak aztertzeko eta ulertzeko (Verástegui, 2019). Ildo berdinari jarraiki, aipagarria da, azken hamarkadako datuen analisisiek erakutsi dutela Haur Hezkuntzako jarduneko irakasleen gizonezkoen proportzioan eta gradu honetan matrikulatutako ikasleen mutilen proportzioan apenas aldaketarik ez dela egon.

Bigarrenik, lan honetan burututako ikerketa espezifikoari dagokionez, gizonezkoen kasuan ikusi ahal izan da Haur Hezkuntzako ikasketak ez direla beraien lehen aukera izaten, eta hau bat dator aurreko ikerketekin. Gizonek lanbide honen aurretik beste hainbat aukera nahiago dituzte, hala ere, beraien aukera horiek aurrera eramane ezin dituztenean Haur Hezkuntzako graduren bat hautatzen dute (Montecinos eta Nielsen, 1997). Nesken kasuan aldiz, lortutako datuak behatuz ikus daiteke argiago izaten dutela

hasieratik beraien nahietako bat izaten dela gradu honen aukeraketa (Subirats, 1998).

Ildo berdina jarraituz, neskek Haur Hezkuntzako irakasle gisa beraien ibilbide profesionala denboran luzeagoa irudikatzen dute gizonezkoekin alderatuz. Gizonen kasuan, Haur hezkuntzako irakasle profesioa arinago uztea ohiko joera gisa aurkitu izan da aldez aurreko ikerketetan ere (Lungilbill, 2016; González 2018). Halere, ikertzeko geratzen da zergatik epe luzera mutilek ez duten beraien burua Haur Hezkuntzako irakasle gisa imajinatzen eta baita ea benetan EAE-n ere lanbidea arinago uzten duten emakumezkoek baino.

Bestetik, galdetegian ikusi da nola gizon eta baita emakumeen identitate profesionalen artean hainbat antzekotasun zeuden. Hasteko, lan egitean gustuen sentitzen diren adina aipatzean biek 3 urte inguruko haurrekin zela nabarmendu zuten, batzuen eta besteen artean ezberdintasun esanguratsurik gabe. Gainera, gizonek zein emakumeek argi dute Haur Hezkuntzako lanean ezinbestekoa dela zaintza eta beraien burua zaintza lanetan eroso sentitzen dute, nahiko maila parekoetan. Halere, zaintzaile etiketapean ez dira lar eroso sentitzen, beraien lanaren inplikazioak harago doazela plazaratuaz. Espero zitekeenaren aurka, zaintzaile figura horrekiko urruntasunean ez zen generoaren arteko desberdintasunik aurkitu, nahiz eta literaturak esan irakasleen lanbidea funtsean emakumezkoa den lan gisa irudikatu izan dela, harreman estuak ezarriz lehenengo etapetako irakaskuntzaren eta zaintza jardueraren artean (Bello-Sánchez, 2012). Beraz, hemendik ondoriozta daiteke Haur Hezkuntzako irakasleak zaintza lanaren parte direlarekin ados daudela eta eroso daudela zaintza lanetan baina ez dutela euren burua zaintzaile soil gisa ikusten. Aurretiko lanek aipatu izan dute irakasleen artean zaintzailearen rola profesionaltasunetik aldentzeko joera dagoela (Bello-Sánchez, 2012; Subirats, 1998) amatasunari dagokion ezaugarri kontsideratu izan baita zaintza (Cronin, 2014; Jordan, 2011).

Azkenik, ikusi izan da nola gizonezkoak Haur Hezkuntzako profesioan hainbat arronka dituzten arren, besteak beste estereotipoak apurtzea, edo irakasle rolaekin identifikazio propioa lortzea, badituztela abantailak ere, beraien lana sarri beraien pareko diren emakumeena baino hobeto baloratua izaten dela pertzibitzen baitute. Azken puntu hau bat dator aldez aurreko ikerketekin non aurkitu izan den gizonezko irakasleek beraien pareko emakumeek baino balorazio, kargu eta soldata altuagoak izaten dituztela (Luginbill, 2016; García, Avila, Vargas eta Hernández, 2015).

Zaintza-funtzioaz gain, irakasle-lanbidearen berezkoa eta emakumeari emandakoa, San Románek (1998) bi gizarte-argudio proposatzen ditu, egoera horrek aurrera egin dezan: alde batetik irakaskuntza profesio gisa etxeko zaintzekin bateragarria izatea (irakasleen ordutegi, oporaldi etab.-engatik), eta, bestetik, emakumei gaitasun gehiago egotzen zaiela haurrekin hartu-emanak izateko. Gauzak horrela, badirudi argudio horiek egungo XXI. mendean ere in-

darrean dirautela, gizarteak berdintasunaren alorrean biziak aurrerapen sozialak direnak direla ere.

Irakaskuntzaren feminizazioaren ondorioei dagokienez, garrantzitsua litzateke aztertzea lanbidearen prestigio soziala fenomeno horren mendeko aldagaia den. Eta hau aztertzeko beharrezkoa lirateke genero-ikuspegia barne hartzen duten azterlanak burutzea, irakaskuntzaren feminizazioak gizarteak lanbideari ematen dion begirunean eta prestigioan eraginik duen aztertzeko.

Beraz, argi dagoena da Haur Hezkuntza lanbide feminizatu izateak badietela hainbat inplikazio Haur Hezkuntzako irakaslearen profesioa bera nola ulertzen dugun erarekin zuzenki lotuak. Gainera, genero arrakala hezkuntza maila ezberdinetan beha daitekeen arren bereziki nabarmena da Haur Hezkuntzan, umeen adina txikituz gero arrakala baino amildegi bihurtzen delarik. Halaber, profesioaren feminizazioarekiko joera hau ez da apenas aldatu ez hasierako formazioko matrikuletan ezta jardunean dauden profesioaletan ere azken 10 urteetan. Beraz, ezin dugu gaiaren aurrean ez-ikusiarrena egiten jarraitu errealitatea ukatuaz, hezkuntzako profesionalak eta bereziki etorkizuneko profesionalak formatuko dituen komunitate unibertsitarioak gaia jorratzea ezinbestekoa izango da.

ESKERRAK

Emaitza hauek erdiesteko ikerketa UPV/EHU-ko Hezkuntzarako Laguntza Zerbitzua (SAE-HELAZ) IKD3 programak eta Berrikuntza, Gizarte Konpromiso eta Kultur Ekintzako Errektoreordetzako Iraunkortasun Zuzendaritzaren Campus Bizia Lab programek babestu dute.

ERREFERENTZIAK

- Arce, A. (2004). Pestalozzi y el papel de la mujer en la educación. *Historia de la Educación. Anuario* (5).
- Bello Sánchez, A. (2012). La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas. *La formación del profesorado desde distintas miradas: Inclusión, género y evaluación*, 15(3), 85-91.
- Biddulph, S. (1998). *Manhood*. Hawthorn.
- Botía, A. B., Cruz, M. F., eta Ruiz, E. M. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*, 6(1).
- Castillo, M., eta Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades investigativas en educación*, 13(1), 391-407.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2013). *Estudio n.º 2.978. Barómetro de febrero 2013*. http://datos.cis.es/pdf/Es2978mar_A.pdf- tik berreskuratua.

- Corsi, J., eta Sotés, M. A. (1995). *Violencia masculina en la pareja, una aproximación al diagnóstico ya los modelos de intervención*. Paidós.
- Cronin, M. (2014). Men in Early Childhood: A Moral Panic? A research report from a UK University. *Social Change Review*, 12(1), 3-24.
- Cuenca, R. (2015). *La misión sagrada: Un estudio sobre la identidad profesional de los docentes*. Doktoretza Tesia. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. Recuperado de .
- Dahl, K. K. B. (2017). Too Much Parental Cooperation? Parent-Teacher Cooperation and How It Influences Professional Responsibility among Danish Schoolteachers. *Power and Education*, 9(3), 177-191. <https://doi.org/10.1177/1757743817737562>
- Dahl, K. K. B. (2020), «Mo(ve)ments in professional identification: achieving professional identity and becoming a teacher in Danish and Kenyan teacher education». *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. Vol. 50, No. 1, pp. 123-140. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1508333>
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*. New York: Free Press.
- Feldman, K. A. (1993). College students' views of male and female college teachers: Part II—Evidence from students' evaluations of their classroom teachers. *Research in Higher Education*, 34(2), 151-211.
- Fernández, B. R. (1995). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- García, J., Ávila, D., Vargas, M. K., eta Hernández, C. I. (2015). Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(42), 129-151.
- Gavilán Vega, V. (2002). Buscando vida: Hacia una teoría aymara de la división del trabajo por género. *Chungará (Arica)*, 34(1), 101-117.
- González, R.I. (2018). *La construcción y desarrollo de la identidad profesional docente en educación infantil: características y peculiaridades en el caso de los hombres* Universitat de les Illes Balears https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/146317/tfm_2016-17_MPIN_rgr565_688.pdf?sequence=1&aisAllowed=y&tik=berreskuratua.
- Hansen, P. eta Mulholland, J. (2005). Enseñanza primaria y solidaria Las preocupaciones de los profesores principiantes masculinos. *Revista de formación docente*, 56(2), 119-131.
- Huerta, V. E. (1999). Trabajo femenino y tiempo libre. *Revista de estudios de género: La ventana*, 1(9), 45-62.
- Hong, J. Y. (2010), «Pre-service and beginning teachers» professional identity and its relation to dropping out of the profession'. *Teaching and Teacher Education*. No. 26, pp. 1530-1543.
- Jordan, J. C. (2011). *Why do men choose to teach early childhood education? A study in interpretive interactionism*. Doktoretza Tesia, University of Alabama, Birmingham, Estados Unidos. <https://www.proquest.com/docview/873553572?pq-origsite=gscholaretfromopenview=true>
- Jónsdóttir, A. eta Coleman, M. (2014): Professional role and identity of Icelandic preschool teachers: effects of stakeholders' views, *Early Years: An International Research Journal*, 34(3), 210-225.

- Jones, D. (2007). Millennium man: Constructing identities of male teachers in early years contexts. *Educational Review*, 59(2), 179-194.
- Luginbill, M. C. (2016). *Negotiating Identity and Constructing Masculinities: A Narrative Case Study of Men in Early Childhood Education*. Doktoretza Tesia, Cleveland State University, EE.UU. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=csu1468354184&etadisposition=inline
- Montecinos, C., eta Nielsen, L. E. (1997). Gender and cohort differences in university students' decisions to become elementary teacher education majors. *Journal of Teacher Education*, 48(1), 47-54.
- Prieto, C., Gay, I. A., Briales, Á., González, J. C., Carrasquer, P., Grau, A., ... eta Torns, T. (2015). *Trabajo, cuidados, tiempo libre y relaciones de género en la sociedad española*. Madrid: Cinca.
- Rolfe, H. (2005). *Men in childcare*, National Institute of Economic and Social Research. Hemendik berreskuratua <https://goo.gl/LUmBsb>
- Rosenblatt, Z., Talmud, I. eta Ruvio, A. (1999) A gender-based framework of the experience of job insecurity and its effects on work attitudes, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(2), 197-217.
- Sabbe, E. eta Aelterman, A. (2007) Gender in teaching: a literature review, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(5), 521-538, DOI:10.1080/13540600701561729
- San Román, S. (1998). *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez (2012). La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 42(15,3), 85-93.
- Sexton, P. 1969. *The feminized male: Classrooms, white collars and the decline of manliness*. New York, NY: Random House.
- Skelton, C. (2012). Men teachers and the «feminised» primary school: A review of the literature. *Educational Review*, 64(1), 1-19.
- Subirats, M. (1988). Una profesión mayoritariamente femenina. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 22-24.
- UNESCO (2016). *Perspectivas: sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco.
- Vázquez, V., eta Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(SPE), 1-17.
- Verástegui, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto?. *Índice: Revista de Estadística y Sociedad*, 73, 28-31.
- Vogt, F. (2002). A caring teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and education*, 14(3), 251-264.
- Zhang, Y., Hawk, S. T., Zhang, X., eta Zhao, H. (2016). Chinese preservice teachers' professional identity links with education program performance: The roles of task value belief and learning motivations. *Frontiers in psychology*, 7, 573.
- Wharton, A. S. (2009). *The sociology of gender: An introduction to theory and research*. John Wiley eta Sons.
- Zufiaurre, B., eta Pellejero, L. (2000). Women infant school teachers: how does society view them and how do they consider their professional role? *Pedagogy, Culture and Society*, 8(2), 207-218.