

CUERPOS MASCULINOS, ESPACIOS FEMINIZADOS: REPENSANDO LAS RELACIONES DE PODER EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR

MALE BODIES, FEMINIZED SPACES: RETHINKING POWER RELATIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

LIZ MARIANA HENAO CARDONA*

Fecha de recepción: 30/08/2024

Fecha de aceptación: 21/11/2024

Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación en curso y explora la manera en la que la educación preescolar se configura como un campo político donde se negocian las relaciones de poder. Los profesores, al ocupar un rol que tradicionalmente es asignado al sexo femenino, incorporan una serie de prácticas y conductas, tanto de resistencia y reconfiguración de normas de género, como de reproducción de estas. A través de sus cuerpos y prácticas pedagógicas, estos profesores, más allá de enseñar contenidos curriculares, ayudan a visibilizar dinámicas de poder dentro del ámbito de la educación preescolar. Para ello, se adoptó una metodología cualitativa de corte hermenéutico-interpretativo que emplea la triple mimesis de Ricoeur como herramienta de análisis.

Palabras clave: Educación preescolar, espacio político, masculinidades, feminización de la educación, dinámicas de poder.

This article presents part of the findings of ongoing research and explores how preschool education is configured as a political field in which power relations are negotiated. Occupying a role traditionally assigned to the female gender, teachers engage in various practices and behaviors that both resist and reconfigure gender norms and their reproduction. Through their bodies and pedagogical practices, these teachers contribute to making the power dynamics visible within the preschool educational environment, beyond the teaching of curricular content. To this end, a qualitative methodology of a hermeneutic-interpretive nature was adopted, using Ricoeur's triple mimesis as an analytical tool.

Keywords: Early childhood education, political space, masculinities, feminization of education, power dynamics

* Universidad Iberoamericana Puebla

La autora agradece profundamente a la Dra. Amaranta Cornejo Hernández por sus valiosos comentarios y sugerencias durante la revisión de este manuscrito.

INTRODUCCIÓN

La educación preescolar constituye un campo tradicionalmente feminizado, ya que se ha creído que las mujeres encarnan la ternura y la capacidad de ser maternales, lo que las convierte en “ideales” para dedicarse a la enseñanza de la primera infancia (Abramowski, 2010). Estas creencias se reproducen a través de la socialización y se reflejan en la elección de carrera profesional, limitando las oportunidades de los hombres en el ámbito de la educación preescolar.

Otro factor que favorece la predominancia femenina es el discurso de la sospecha, planteado por Pruitt (2015), en el que se perciben a los profesores hombres como potenciales perpetradores de violencia sexual o agresiones hacia los estudiantes, especialmente en el nivel de educación preescolar. Estas creencias (Pruitt, 2015) fomentan y reproducen prejuicios y estereotipos que dificultan el ejercicio de la enseñanza y llegan a generar temores entre los hombres que ejercen como profesores ante las infancias. Por estos motivos, la presencia masculina en el ámbito de la educación preescolar plantea inquietudes importantes sobre las relaciones de poder y género que se tejen en este contexto.

Este trabajo presenta parte de los resultados de una investigación en curso que explora la experiencia de los profesores de educación preescolar en Medellín, Colombia. Al analizar la relación entre las atribuciones de género y sus vivencias, se busca comprender la manera en la que se desenvuelven en el contexto de educación preescolar, en el que la presencia de hombres constituye un desafío directo a los roles de género tradicionales. Para ello, se adoptó una metodología cualitativa de corte hermenéutico-interpretativo, que emplea la triple mimesis de Ricoeur como herramienta de análisis, permitiendo desentrañar los significados, tensiones y transformaciones que viven en su experiencia como profesores de educación preescolar.

Los participantes seleccionados fueron Federico, Cristóbal, Jesús y Camilo, que trabajan como profesores de inglés en educación preescolar y Austin, que trabaja como profesor titular. Estos nombres corresponden a seudónimos elegidos por los participantes. Ellos pertenecen a diferentes instituciones educativas de la ciudad de Medellín. Para conocer su experiencia se realizaron entrevistas semiestructuradas a profundidad por medio de ciclos narrativos de tres entrevistas por participante. Estas entrevistas permitieron a cada participante ordenar, reinterpretar y reconstruir su experiencia vivida, así como otorgarle significados a cada una de sus vivencias (Ricoeur, 1995).

Para analizar las historias de vida profesional de cada uno de los participantes, se empleó la triple mimesis (Ricoeur, 1995), ya que este método permite un análisis exhaustivo de la experiencia humana, para llegar a su comprensión profunda por medio de la identificación de incidentes críticos, los cuales actúan como hitos en sus vidas profesionales y se seleccionan dada su relevancia y capacidad para brindar estructura narrativa al relato. El análisis de las fuerzas narrativas que configuran sus narraciones (como actos del habla, metáforas y atributos del sujeto, a través de los cuales se revelan categorías conceptuales que trascienden la experiencia empírica y ofrecen una visión más compleja de su mundo interior) y posteriormente reconstruye los relatos de vida profesional a partir de la interpretación de

las entrevistas por medio de una polifonía discursiva entre la investigadora, la narración de los participantes y los referentes teóricos que constituyen el horizonte epistemológico de la investigación (Bolívar et al., 2001).

A través de esta polifonía discursiva, la escuela que tradicionalmente se ha concebido como un espacio de transmisión de conocimientos, se revela como un complejo entramado de relaciones de poder donde se negocian constantemente normas sociales y, en algunos casos, se perpetúan estereotipos. En este contexto, se busca analizar la manera en que estas dinámicas se manifiestan en la educación preescolar, a través de un análisis detallado de las experiencias de docentes. Al entender a la escuela como un microcosmos de la sociedad (Dewey, 1998), este artículo permite visibilizar algunas dinámicas de resistencia y reproducción de roles de género que surgen en las propias aulas para contribuir a una reflexión crítica sobre el ámbito educativo.

UNA BREVE REVISIÓN DE LITERATURA

El proceso de revisión de literatura buscó conocer el estado del conocimiento en relación con las investigaciones realizadas con o sobre maestros varones de educación preescolar. Para esto, se emplearon las bases de datos DOAJ, Taylor and Francis, Eric, Semantic Scholar y Redalyc, obteniendo un total de 67 artículos como resultado de la investigación, de los cuales se retoman 11 de ellos, escogidos en función de su relevancia y divididos en tres subcategorías esenciales: género y creencias respecto a los hombres de educación preescolar, feminización de la educación preescolar y masculinidades e identidad.

En relación con la subcategoría de género y creencias respecto a los profesores de preescolar, se encontraron cinco investigaciones, las cuales discuten las creencias que rodean a los hombres que ejercen este rol desde el ámbito profesional.

El primer artículo que se analizó dentro de esta subcategoría fue “Fun Guy and Possible Perpetrator: An Interview Study of How Men Are Positioned Within Early Childhood Education and Care”, llevado a cabo por Maria Hedlin, Magnus Åberg y Caroline Johansson en el año 2019 en Suecia en el marco de la investigación *Touch in preschool-Care or Risk?*, la cual tuvo por objeto de estudio las creencias relacionadas con el género sobre los profesores hombres de educación preescolar. En ella se realizaron entrevistas con 50 informantes, de los cuales 17 eran hombres y 33 eran mujeres, pertenecientes al sur, norte y centro de Suecia. Si bien la investigación no buscaba indagar en las creencias respecto a masculinidad en el aula de educación preescolar, estas emergieron de las entrevistas y fueron analizadas a profundidad. El estudio se basa en una perspectiva social construccionista de género, la cual, según Sabbe y Aelterman (2007), citado por Hedlin, Åberg y Johansson (2019), los contenidos de los términos femenino y masculino son creados y negociados en procesos sociales, siendo el género un principio fundamental para organizar la vida social y atribuirle significado.

El segundo artículo analizado dentro de esta clasificación, es “Contesting Hegemony: Re-Imagining Masculinities for Early Childhood Education”, el cual fue escrito por Travis Wright y publicado en el 2018, y, por medio del enfoque auto etnográfico, se centra en su vida profesional en educación preescolar en el contexto estadounidense para examinar

sus experiencias a nivel social y psicológico, y busca comprender la manera en que la masculinidad hegemónica influencia el trabajo de los hombres con infancias en edad preescolar. Cabe aclarar que, en Estados Unidos, es poco frecuente que los hombres trabajen en centros de educación preescolar y el autor manifiesta que en el 2007, solo el 2.2 % de los profesores de este nivel eran hombres. De acuerdo con el autor, el deseo de trabajar con infancias que ellos pueden tener, en algunas ocasiones los ubica en un lugar de aislamiento social, sospecha, homofobia y un estatus social negativo, ya que las necesidades del nivel se asocian tradicionalmente con la feminidad.

El tercer artículo analizado para esta clasificación es “Public Perceptions and the Situation of Males in Early Childhood Settings”, escrito por Mimin Tufan y publicado en el 2018, como resultado de una investigación que llevada a cabo en Arizona (Estados Unidos) con una profesora de educación preescolar. Su objetivo fue investigar la relación entre tener profesores hombres de educación preescolar y el temor de la sociedad al abuso sexual infantil. La metodología seleccionada fue la fenomenología, donde la técnica fue entrevista semiestructurada y la información recolectada se analizó a través del método de análisis del discurso que, según Phillips y Jorgensen (2002), citados por Tufan (2018), explora cómo los patrones de lenguaje son contruidos de acuerdo con las declaraciones de las personas o pequeñas partes de su discurso. Este artículo resalta el pánico moral y el temor al abuso sexual infantil como uno de los principales elementos que trae la presencia masculina en educación infantil.

El cuarto artículo analizado, perteneciente a esta subcategoría, fue “Chinese Male Early Childhood Education Teachers’ Perceptions of Their Roles and Professional Development”, escrito por Yan Yang y Delores McNair y publicado en el 2020, explora las percepciones de los profesores en educación preescolar y sus creencias respecto a su desarrollo profesional en el contexto chino, el cual está fuertemente influenciado por roles de género estrictos. Se empleó un enfoque fenomenológico para investigar las experiencias de los hombres que enseñan en educación infantil. Su objetivo no era solo describirlas, sino comprender su significado profundo. Hubo tres participantes, los cuales se seleccionaron por medio del muestreo por conveniencia empleando una técnica de bola de nieve, al momento de la investigación ellos debían estar enseñando en un preescolar público e identificarse como hombres. Se realizaron tres entrevistas semiestructuradas con cada participante, las cuales fueron transcritas literalmente.

Durante la investigación, ellos admitieron que la educación preescolar no era su nivel educativo favorito, pero que habían escogido enseñar en ese nivel porque lo veían como un paso para obtener una posición administrativa que les diera prestigio y les incrementara su estatus social. Así mismo, manifiestan que adhieren a las normas de género tradicionales y reconocen que se ven beneficiados por estas en algunas circunstancias, lo cual los lleva a no querer cuestionar sus privilegios, a pesar de que reconocen algunas desigualdades estructurales presentes en este nivel educativo. Las expectativas de género de los participantes se hicieron evidentes en sus visiones sobre la enseñanza. Consideran que hay dos áreas clave del currículo que deben ser enseñadas por hombres: educación física y ciencias naturales. Al respecto, afirman que como los hombres son más atléticos,

son mejores impartiendo educación física que las mujeres, ya que, en sus palabras, ellas actúan por estándares, recordando a las infancias constantemente el orden y la disciplina. En relación con su sentido de competencia en ciencias naturales, atribuían esto a su creencia de que los hombres nacen con más interés en las ciencias y que son más competentes a la hora de aprenderlas a través del sistema educativo y muestran pocos temores a la hora de relacionarse con pequeños animales e insectos.

Otro de los hallazgos de esta investigación fue que los participantes se describen como modelo a seguir de los estudiantes hombres, lo cual, según un participante era bien visto por las familias, ya que estas sentían temor de que sus hijos se feminizaran al estar en contacto constante con sus profesoras. Los atributos masculinos que ellos consideran que modelan en sus estudiantes son fortaleza, coraje y ambición. Esto muestra que el hecho de que existan profesores varones en educación preescolar no es garantía de que sea un avance respecto a la disminución de brechas de género, sino que puede convertirse en un espacio donde se perpetúen las ideas tradicionales de género y las desigualdades de género que implican.

El último artículo revisado en esta categoría se llama “Troubling Men Who Teach Young Children: Masculinity and The Pedophilic Threat”, escrito por Shaaista Moosa y Deevia Bhana y publicado en el 2020, es producto de una investigación desarrollada en Sudáfrica, llamada “Men in The Early Years”. Se seleccionaron 22 hombres en preparación para ser profesores, cuyas edades se encuentran entre los 20 y 31 años. Se emplearon entrevistas semiestructuradas para investigar los sentimientos, pensamientos y opiniones de los participantes respecto a los hombres homosexuales enseñando a niños y niñas de educación infantil.

Uno de los hallazgos de la investigación muestra que algunos de los argumentos de los participantes sobre si era más aceptable tener un profesor homosexual en el salón de preescolar estaba relacionado con la lógica binaria que posiciona a los hombres homosexuales como cuidadores, apelando a su “lado femenino” y a los hombres heterosexuales como una amenaza para las infancias, enmarcándolos en la sospecha. Esto puede estar relacionado con los altos niveles de violencia perpetrada por hombres heterosexuales en Sudáfrica, contexto donde se desarrolló la investigación.

En relación con la subcategoría de feminización de la educación preescolar, se retoman investigaciones que muestran las barreras de acceso para la educación preescolar que experimentan los hombres, las cuales ayudan a perpetuar la división sexual del trabajo prevalente en este nivel educativo. Se seleccionaron tres artículos resultados de investigación.

El primer artículo se llama “Beliefs and Attributions: Insider Accounts of Men’s Place in Early Childhood Education and Care” y fue llevado a cabo por Victoria Sullivan, Laetitia Coles, Francisco Perales, Karen Thorpe y Yuwey Xu, en el año 2020. En esta investigación se analizaron datos de entrevistas realizadas a 96 mujeres que trabajaban como educadoras de preescolar en Queensland, Australia, buscando comprender, desde sus narrativas, actitudes y creencias, la inclusión de hombres en el ámbito de la educación preescolar. El análisis de la información se hizo en dos etapas: primero se identificaron las afirmaciones relacionadas con el género y luego, basado en su contenido, formulación y posicionamiento dentro de la entrevista general, las afirmaciones se dicotomizaron de acuerdo con si pertenecían a la

perspectiva de la participante o si esta se las atribuía a alguien más. Las respuestas dentro de estas categorías fueron además codificadas como temas emergentes.

Las participantes expresaron creencias encontradas sobre la presencia de hombres en la educación preescolar. Por un lado, valoraron a los hombres como modelos de masculinidad, dinamizadores pedagógicos y figuras que equilibran las emociones en el aula. Sin embargo, algunas cuestionaron su competencia debido a las características tradicionalmente asociadas a la feminidad, como el “instinto materno”. Además, se evocó el estereotipo masculino del sostén económico y afirmaron que esto es incompatible con la educación preescolar por la remuneración que se brinda en este nivel educativo.

Por otro lado, las participantes percibieron una desconfianza social hacia los hombres que eligen esta profesión. Se cuestiona su heterosexualidad y se les asocia con el riesgo de abuso sexual, a pesar de la ausencia de experiencias de este tipo en el contexto estudiado. Esta desconfianza se fundamenta en la percepción social de que la educación preescolar es una función de maternidad pública, incompatible con la masculinidad.

El segundo artículo resultado de investigación que se analizó en esta subcategoría fue “Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México”, escrito por Jorge García-Villanueva, Diocelina Ávila-Rodríguez, Martha Karina Vargas-Pérez y Claudia Ivonne Hernández-Ramírez y publicado en el 2015. Aborda la alta presencia femenina en el ámbito educativo de la Ciudad de México. La metodología empleada fue el enfoque cualitativo descriptivo que, “buscó comprender e interpretar la realidad como es entendida por el profesorado participante en el contexto estudiado y obtener información para caracterizar la docencia en la Ciudad de México partiendo de la experiencia de hombres dedicados a esta labor” (García-Villanueva et al., 2015, p. 136). Para seleccionar los participantes se empleó la técnica de bola de nieve y se seleccionaron cuatro participantes que eran licenciados en educación preescolar y habían ejercido en este nivel. Para la recolección de información se empleó la entrevista a profundidad.

Los participantes expresan que respecto a las interacciones, situaciones y personas que favorecieron su práctica docente se encuentra la influencia familiar y de amigos que les motivaron a incursionar en este ámbito educativo y, ya en él, fueron los jefes y supervisores quienes les ofrecieron una plaza. Así mismo, para su ingreso el factor económico es decisivo, ya que enfatizaron que requerían un trabajo que les brindara remuneración constante. Por otro lado, los principales obstáculos que reportaron los participantes fueron los roles y estereotipos de género correspondientes a una cultura machista y reproducidos por la sociedad, donde la participación de padres, madres y directivos complejiza la dinámica y lleva a que el profesor deba enfrentarse a los prejuicios personales en torno a las atribuciones sociales de masculinidad que, a algunos participantes, les costó la supervisión constante de sus compañeras y posterior destitución. A pesar de esto, reportan que la docencia en educación preescolar les trajo beneficios como el crecimiento profesional e individual y el poder romper con algunos estereotipos de género y favorecer la apertura social (García-Villanueva et al., 2015).

El último artículo resultado de investigación analizado en esta subcategoría se llama “Male Caregivers In Child Daycare: Why So Few?”, escrito por Noam Shpancer, Jessica Fannin,

Jordan L. Rush, Katie Rosneck, Mariel Montgomery, William Hove y Maya Venkataraman y publicado en el 2019, y es producto de dos estudios que se llevaron a cabo en Estados Unidos sobre la percepción de los cuidadores masculinos en guarderías infantiles. El primer estudio tuvo 301 participantes, los cuales leyeron una viñeta escrita, en la que el sexo del cuidador y del infante fue manipulado aleatoriamente y se les pidió que se imaginaran como padres de familia escogiendo un centro de cuidado infantil para su hijo o hija y se les preguntó cuál escogerían y por qué. El segundo estudio tuvo 10 participantes, los cuales fueron profesionales de centros de cuidado infantil, a los cuales se les realizó entrevistas semiestructuradas sobre sus actitudes en relación con los cuidadores masculinos. La información recolectada se analizó cualitativamente para temas emergentes.

Los resultados de ambos estudios sugieren que socialmente existe un sesgo negativo que es percibido como una barrera para la inclusión de los hombres en los centros de cuidado infantil. Según Sphancer et al. (2019), una de las razones por las que no hay más hombres trabajando en guarderías son los estereotipos tradicionales y la realidad histórica que ha situado el cuidado infantil como una labor femenina, por lo que al entrar un hombre en este campo se ve como una violación a las normas sociales de género y suele suscitar inquietudes y sospechas respecto a sus motivos, lo que lleva a que estos sean vistos como un riesgo potencial para la infancia. Otra de las razones que lleva a la escasa presencia de hombres en la educación preescolar es el escaso estatus y remuneración que trae este nivel educativo, aunque el estar en una profesión altamente feminizada les permite a los hombres que ingresan ascender rápidamente, fenómeno conocido como “escaleras de cristal” (Cognard-Black, 2004, citado por Sphancer et al., 2019). A pesar de esto, los participantes del estudio cualitativo consideran que la remuneración es una barrera para el ingreso de varones a los centros de cuidado infantil, aunque lo expresan como un limitante solo para los hombres por su estereotipo de sostén económico del hogar.

En relación con la subcategoría de masculinidades e identidad, se recogen tres artículos que reportan resultados de investigación que abordan la construcción de la identidad magisterial y la masculinidad en el contexto de la educación infantil.

El primer artículo resultado de investigación que hace parte de esta subcategoría se llama “Male Preschool Teacher Students Negotiating Masculinities: A Qualitative Study With Men Who Are Studying to Become Preschool Teachers”, fue escrito por Mia Heikkilä y Anette Hellman y publicado en el 2017 y busca comprender cómo los hombres que estudian educación preescolar negocian sus masculinidades. Para esto, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con 38 hombres que estudiaban en tres universidades de Suecia para convertirse en profesores de nivel preescolar. Los resultados mostraron dos temas principales para la negociación: cambiar y ser disruptivo y cómo afrontar el hecho de sobresalir.

“Cambiar y ser disruptivo” parece ser una tendencia para los sujetos que han elegido alejarse de los estereotipos de género: son algo mayores y han cambiado de elección profesional. Las ocupaciones previas de los participantes que se inscriben dentro de esta categoría han sido guardias de seguridad, magos, asistentes personales, vendedores, conductores de camión, químicos y empleados bancarios, por lo cual generaron una ruptura con profesiones tradicionalmente masculinas para incursionar en un campo feminizado.

“Cómo afrontar el hecho de sobresalir” aborda la experiencia de algunos participantes que consideran que destacan en el ámbito laboral en que se encuentran por el hecho de ser hombre en un ambiente laboral donde son minoría, lo que incluso les ha favorecido a la hora de conseguir empleo (Heikkilä y Hellman, 2017).

El segundo artículo resultado de investigación analizado para esta subcategoría lleva por nombre “The Construction of Masculine Identity Among Men Who Work With Young Children, An International Perspective”, el cual fue escrito por David Brody y publicado en el año 2015. Este buscaba examinar las tensiones relacionadas con la inserción de hombres en la educación preescolar y explorar soluciones alternativas que los profesores de educación preescolar han generado cuando se enfrentan a desafíos en su masculinidad. La investigación emplea observaciones no participantes y entrevistas narrativas de dos o tres horas de duración a los participantes, que fueron seis profesores varones de educación preescolar en diferentes países: Estados Unidos, Países Bajos, Israel, Inglaterra, Noruega y Suiza, cuyo nivel educacional va desde estudios técnicos hasta maestría. La información recolectada se analizó de acuerdo con la teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 2008, citado por Brody, 2015).

Los hallazgos mostraron diferentes características de la identidad magisterial de estos profesores como carisma, iniciativa y capacidad para jugar, combinadas con un intenso interés en el bienestar infantil. Estas les permitía incorporar una fuerte identidad masculina con metas profesionales acordes a esta. Aquellos hombres cruzan límites de género al escoger trabajar con niños y esto desafía las normas sociales, así como su identidad masculina (Brody, 2015). Así mismo, se evidencia cómo una de las principales formas de expresar la ética personal del cuidado es a través del contacto físico, lo cual a pesar de que en ocasiones es conflictivo para muchos profesores novatos por el riesgo de ser etiquetados como posibles abusadores sexuales, para los participantes de la investigación era considerado normal y expresaban que ya la sospecha parental no resultaba ser un asunto preocupante, a pesar de que cuando comenzaron su carrera sí sentían esta preocupación. De igual forma, la cultura en la que se encuentran inmersos moldea su identidad, como es el caso del participante de Israel que decide cargar un arma de fuego consigo para proteger a los niños de posibles terroristas y el participante de Inglaterra ha incorporado el fútbol dentro de la rutina del patio de juegos.

El tercer artículo resultado de investigación perteneciente a esta subcategoría se llama “I Am the Teacher’: How Male Educators Conceptualize Their Impact on The Early Childhood Classroom”, escrito por Mindi Reich-Shapiro, Kirsten Cole y Jean Yves Plaisir, publicado en el 2020. Tuvo como objetivo demostrar cómo los profesores autoidentificados como hombres construyen masculinidades no normativas mientras cumplen su rol con niños pequeños dentro del contexto educativo de preescolar. La investigación se llevó a cabo en Estados Unidos, fueron seleccionados 46 participantes, entre los 18 y 64 años, pertenecientes a diversas razas y etnias, con una experiencia mínima de tres años. Como instrumentos de recolección de información se emplearon cuestionarios a los 46 participantes y más tarde entrevistas a quienes, por medio del cuestionario, habían expresado interés en participar en las entrevistas individuales. En la última etapa de recolección de información se realizaron dos grupos focales.

Los hallazgos del estudio muestran que a pesar de los desafíos a los que se enfrentan los hombres al comenzar a trabajar en educación preescolar, como la escasa remuneración y el bajo reconocimiento social de la profesión, los participantes ven su labor de enseñanza como poderosa y sienten que los completa, especialmente por el compromiso moral que le atribuyen a su labor. Así mismo, sugieren que los administradores educativos deben continuar desafiando las barreras institucionales y los discursos sociales que refuerzan los estereotipos para repensar la fuerza de trabajo de educación preescolar y crear las condiciones para permitir la inclusión y la equidad, y proveer oportunidades a través del desarrollo profesional y la mentoría para permitirle a los hombres trabajar con infancias y familias.

La revisión de la literatura evidencia que la presencia de hombres en la educación preescolar está profundamente arraigada en las dinámicas de poder y las construcciones sociales de género. La escuela, como espacio político, reproduce y desafía simultáneamente las normas de masculinidad. Si bien los hombres que trabajan en este ámbito enfrentan barreras significativas y prejuicios arraigados, también son agentes activos en la construcción de nuevas masculinidades. Sus experiencias desafían las nociones tradicionales y abren espacios para la diversidad y la equidad. Los hallazgos subrayan la necesidad de deconstruir los estereotipos de género y transformar las prácticas educativas para crear entornos más inclusivos y justos, donde tanto hombres como mujeres puedan desarrollar sus potencialidades al máximo.

LA ESCUELA COMO ESPACIO POLÍTICO

En este artículo la política se entiende como “la práctica en la que el ser humano realiza y vive su existencia junto con los demás” (Gelardo Rodríguez, 2005, p. 9). Sobre esta misma línea, se entiende la escuela y, en este caso, el ámbito de la educación preescolar como el microcosmos de la vida social, según Dewey (1998), en tanto allí se tejen y refuerzan relaciones de poder, se evidencian desigualdades sociales, estereotipos de género y es posible identificar una ideología dominante que marca la experiencia de la comunidad educativa.

La educación preescolar se encuentra atravesada por relaciones de poder que se encuentran presentes en las diferentes interacciones que se tejen cotidianamente. Según Arditi (2011), en las esferas políticas las normas establecidas son constantemente desafiadas y renegociadas, situación que es posible observar en el ámbito educativo, ya que, más allá de la transmisión de conocimientos y del cuidado de sus estudiantes, se configuran complejas interacciones en las que es posible identificar relaciones de poder desiguales que ubican al docente en una posición de subordinación frente a las políticas públicas y las estructuras de poder presentes en el contexto educativo (Sánchez Tortosa, 2008).

Esto lleva a que los profesores, en vez de ser considerados agentes activos en la construcción de conocimiento y en la formación integral de sus estudiantes, a menudo son excluidos de las discusiones teóricas, legislativas y son reducidos a un rol técnico como ejecutores de prácticas pedagógicas (Zuluaga Garcés y Santana Rodríguez, 1999). Lo anterior deja en evidencia una lógica instrumental que limita su autonomía profesional, capacidad crítica y libertad de cátedra (Heno Cardona y Conrado Murillo, 2020).

Las normas sociales y las expectativas de género se entrelazan con estas dinámicas de poder y afectan la forma en la que los profesores experimentan e interpretan su rol. Socialmente, existe una presión hacia profesores y profesoras por ajustarse a la figura del “docente decente” (Henao Cardona y Conrado Murillo, 2020), que suele corresponder a un código de comportamiento rígido, que limita la expresión emocional y la forma en la que el profesor expresa su subjetividad. En la educación preescolar, este código de comportamiento suele caracterizarse por eliminar al máximo cualquier expresión emocional considerada como negativa (como la ira, la frustración, la tristeza, el rechazo y el asco) para privilegiar la alegría, la ternura, el trato amoroso y el entusiasmo a la hora de relacionarse con los estudiantes. Se llega a tener un mandato social de “amar a los estudiantes” (Abramowski, 2010) para ser considerado un buen profesor o profesora de educación preescolar. Mouffe (2007) argumenta que las identidades políticas se construyen con relación a un “nosotros” y un “ellos”, los docentes se ven sujetos a una identidad impuesta que limita su capacidad para construir relaciones pedagógicas más auténticas y significativas. La propuesta de Mouffe de una democracia agonista invita a imaginar una educación preescolar donde los docentes puedan expresar su subjetividad de manera plena y construir relaciones pedagógicas basadas en el respeto mutuo y la colaboración.

Comprender la manera en la que los espacios educativos son también espacios políticos permite analizar críticamente las estructuras de poder presentes en estos espacios para construir prácticas pedagógicas más justas e inclusivas. El nivel de educación preescolar, al ser un espacio político, ofrece posibilidades para la resistencia y la transformación, por medio del ejercicio del pensamiento crítico y las diferentes expresiones performativas que los profesores pueden hacer de su subjetividad y de su masculinidad.

GÉNERO, RELACIONES DE PODER Y CURRÍCULUM OCULTO EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Mouffe (2007) postula una concepción del poder como un elemento constitutivo y omnipresente en la trama social. Al rechazar la idea de una sociedad desprovista de relaciones de poder, sostiene que estas últimas son el tejido mismo de lo social, conformando un orden particular que, a pesar de su apariencia naturalizada, es el resultado de prácticas hegemónicas sedimentadas. Según la autora, la frontera entre lo social y lo político es inestable y está sujeta a constantes renegociaciones. Lo que hoy se percibe como un aspecto naturalizado de la vida social puede, en otro contexto, convertirse en un objeto de disputa política. Esta visión de lo social como un campo de relaciones de poder contingentes implica que el orden establecido es siempre provisional y susceptible de transformación. La lucha por la hegemonía, es decir, la competencia por definir las reglas del juego social, se erige como un elemento central de la política.

Benjamín Arditi (2011), en su análisis del populismo, ofrece una visión del poder como un fenómeno multifacético y dinámico. El poder se articula a través de la representación política, donde la capacidad de responder a las demandas populares es fundamental para la legitimidad. Sin embargo, esta representación se encuentra en constante disputa.

Las instituciones, por su parte, actúan como mediadores del poder, estableciendo reglas y procedimientos que definen las formas legítimas de ejercerlo. En este sentido, el poder simbólico, la capacidad de construir narrativas y movilizar emociones, se revela como un elemento crucial para la construcción de legitimidad y la movilización de las masas. Esta perspectiva permite comprender el poder como un campo de tensiones y conflictos, donde la representación, las instituciones y los símbolos juegan un papel fundamental en la configuración y distribución del poder.

Por otro lado, para Paulo Freire (2022), el poder en manos de los opresores se manifiesta en la deshumanización del otro, en la imposición de una visión limitada de la realidad y en el uso de la violencia y la manipulación. En contraste, el poder liberador se construye a través de la concienciación, el diálogo y la acción colectiva. La liberación, según Freire, implica una transformación radical de las relaciones sociales, donde los oprimidos se convierten en sujetos históricos capaces de transformar su realidad. Este proceso de liberación requiere no solo de una transformación individual, sino también de una transformación cultural y social, que permita superar las estructuras de opresión y construir un mundo más justo y humano.

El ámbito de la educación preescolar, al ser un escenario social, trae consigo relaciones de poder intrínsecas a la dinámica escolar influenciadas por el género que determina roles, expectativas y jerarquías (Butler, 2007) y moldea las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa e influye en el estatus que se les otorga. La educación preescolar, aunque no lo explicita en su currículum formal, transmite normas, valores y creencias de manera implícita a través de las prácticas escolares cotidianas, lo que se denomina currículum oculto (Díaz Barriga, 2003).

Esta transmisión de creencias se observa, por ejemplo, en la asignación de grupos escolares de mayor edad a los hombres que trabajan en este nivel, ya que requieren menos labores de cuidado en asignaturas específicas como inglés y expresión corporal, lo que puede reforzar la idea de que la masculinidad está intrínsecamente ligada a la autoridad, la disciplina y la razón, y limita las oportunidades laborales tanto para hombres como para mujeres (Pruit, 2015). Esta división sexual del trabajo docente refuerza el imaginario social de la educación preescolar como una institucionalización del cuidado femenino en la que la presencia de hombres y diferentes expresiones de la masculinidad es vista como inusual o inapropiada.

La presencia de hombres en la educación preescolar desafía esta norma social y pone de manifiesto las desigualdades y los prejuicios existentes. La experiencia de los profesores hombres en este campo, a menudo percibida como atípica, revela la persistencia de la idea de que la educación inicial es un dominio inherentemente femenino. Camilo, uno de los participantes, recuerda que, a pesar de que su experiencia comenzando a trabajar en educación preescolar fue tranquila, tuvo que enfrentarse a prejuicios por parte de la comunidad educativa. En sus palabras:

No tuve inconveniente con nada. Sí, hubo de pronto una ocasión, ya después, con una madre de familia que estaba diciendo que '¡ay!, ¿cómo así que es que hay un hombre que está dando clases en el preescolar? No, a mí me gusta más que sean profesoras'. (Entrevista personal, 15 de abril de 2023)

Al estar laborando en educación preescolar, los participantes reconocen los beneficios que trae consigo este ámbito y que van más allá de la remuneración económica, como el estar laborando en instituciones reconocidas socialmente, gozar de un horario laboral que les permite dedicarse a las actividades de su preferencia durante los fines de semana y poder contar con un equipo de trabajo a la hora de planificar las actividades académicas que se tendrán con los estudiantes. Sin embargo, existen tensiones relacionadas con la asignación salarial dentro de las instituciones y el rol que cumplen como educadores.

Austin se encuentra en un rol de titular de grupo. Tiene contacto constante con el grupo de estudiantes al permanecer con ellos durante toda la jornada laboral y debe mantener una interacción constante y fluida con las familias de sus estudiantes, ya que es una tarea inherente a su rol. Durante la jornada laboral, tiene responsabilidad civil por el bienestar de sus estudiantes, lo que implica que, en caso de suceder un accidente grave bajo su cuidado, tiene que responder ante la ley por lo acontecido. Este rol incluye la mayor cantidad de responsabilidades y es indispensable para el correcto funcionamiento de la dinámica cotidiana de educación preescolar. Sin embargo, dentro del mercado laboral de Medellín, es el cargo con menor remuneración en relación con las responsabilidades que trae consigo.

En contraposición, el resto de los participantes, al ser profesores especializados del área de inglés, tienen escasa interacción con familias, dictan una hora de clase a diversos grupos de estudiantes durante el día y tienen apoyo por parte de los profesores titulares de grupo al momento de dictar su clase. Si bien su jornada laboral tiende a ser un poco más extensa, ya que en la mayoría de las instituciones cuentan con doble jornada, su carga de responsabilidades es menor y no tienen obligación legal con sus estudiantes en caso de accidente, ya que esta recae sobre el docente titular de grupo. Este rol, con una menor cantidad de responsabilidades goza, dentro del mercado laboral de Medellín, de una remuneración que duplica e incluso llega a casi triplicar el salario de los titulares de grupo.

Esta diferenciación salarial es causa de tensiones dentro del ámbito laboral, ya que la mayoría de las profesoras titulares de grupo consideran que es injusto y puede llegar a explicar por qué el ambiente laboral se fragmente entre nosotros versus ellos. Este conflicto no solo sucede con los participantes de esta investigación, sino que se ha evidenciado en la experiencia de profesoras de inglés en educación preescolar de estas instituciones educativas.

La educación preescolar se configura como un espacio paradójico para el desarrollo profesional de los hombres. A pesar de que la presencia mayoritaria de las mujeres en este ámbito laboral podría sugerir una mayor apertura y aceptación, la realidad es que los hombres enfrentan un doble discurso cargado de contradicciones. Por un lado, se les reconoce como figuras de autoridad, lo que puede facilitarles el ascenso laboral, fenómeno conocido como “escaleras de cristal” (Williams, 2013). Su presencia es bien recibida por algunos padres de familia que buscan un modelo masculino para sus hijos, especialmente aquellos que carecen de figura paterna, ya que los conciben como modelo a seguir de los estudiantes varones, lo cual, según un participante, era bien visto por las familias, ya que estas sentían temor de que sus hijos se feminicen al estar en contacto constante con sus profesoras (Yang y McNair, 2021).

Sin embargo, esta visión se ve opacada por la persistente sospecha hacia sus intenciones al trabajar con niños pequeños. Estos temores infundados (Pruit, 2015), alimentados por el

temor al abuso sexual infantil, los coloca en una posición de vulnerabilidad, obligándolos a ser extremadamente cautelosos en sus interacciones con los estudiantes y a buscar constantemente la validación de su labor por parte de las mujeres. Al respecto, Jesús, uno de los participantes que labora como profesor de inglés en educación preescolar, expresa que:

Ser un hombre en un preescolar es delicado. Pero como te digo, lo hablo con todos ellos y a las profes les digo y se los expreso, no me dejen solo con un grupo. No porque yo desconfíe de mí, sino porque yo sé lo que un niño puede decir. Y entonces el niño va y dice tal cosa a la casa. Vienen y hablan con la profe. Y la profe dice, ah, es que ese día yo salí. Ese día yo no estaba, ¿será que el *teacher* sí hizo tal cosa? ¿Será que sí? Entonces, para mí sigue siendo delicado y lo va a ser siempre. Y para mí hablar, siempre es hablarlo. Si expresan alguna cosa, yo voy y hablo con la jefa. (Entrevista personal, 20 de abril de 2023)

La experiencia de los profesores hombres en este campo se convierte en un constante ejercicio de negociación entre las expectativas sociales, las relaciones de poder dentro del aula y la construcción individual de la masculinidad. Este proceso, lejos de ser lineal o sencillo, implica una serie de tensiones y contradicciones que ponen de manifiesto la resistencia al cambio en las instituciones educativas.

Las interacciones entre profesores y profesoras dentro del contexto de la educación preescolar pueden revelar un currículum oculto que perpetúa las desigualdades de género. Es posible encontrar en la experiencia de los participantes algunas situaciones que lleven a confirmar o perpetuar estereotipos de género, como es el caso de considerar que las mujeres son más conflictivas que los hombres, lo que puede influir negativamente en las interacciones que se dan dentro del ámbito laboral. Cristóbal cuenta que, dentro de la experiencia de socialización entre hombres y mujeres dentro de la institución educativa, identificó que:

[...]entre las mujeres yo no sé, a veces siento como que, a veces hay algo ahí que, no sé, a veces se tiran muy feo entre ellas, pues, hablando de las mujeres en general. Pero entonces sí es más diferente cuando yo doy mi punto de vista a una profesora que no me ha parecido esto y esto y esto, aunque se lo haga a otra propia mujer. (Entrevista personal, 22 de abril de 2023)

En las interacciones entre profesores y profesoras dentro de la educación preescolar que vivieron los participantes, es posible identificar resistencias por parte de las profesoras ante la presencia masculina en este nivel, lo que llevaba a un incremento de la tensión en el ambiente laboral y en las dinámicas de poder. Desde su experiencia, Jesús considera que:

Trabajar con mujeres es muy complicado. Las mujeres son envidiosas, son chismosas. Qué pena pues uno generalizar. Pero son cosas que uno vive. No te estoy inventando nada, son cosas que uno vive, entonces era muy duro, yo tenía dos sedes, y en [una de ellas] me hicieron la vida imposible, me decían que yo no sabía enseñar y tenían la razón, en cambio en la otra sede había profes que me enseñaban, me decían y me daban herramientas y pues la experiencia hace al maestro. (Entrevista personal, 20 de abril de 2023)

Otro elemento que se identificó dentro de la experiencia de los participantes como profesores de educación preescolar es la existencia de dinámicas consideradas “femeninas”, lo que limita su participación plena en la comunidad educativa y refuerza la idea de que existen roles, espacios y conversaciones que deben ser exclusivos para cada género. Un ejemplo de las dinámicas que eran consideradas femeninas por la comunidad educativa eran las relacionadas con el aseo de los niños, como se puede observar en el fragmento de la entrevista con Federico:

Trato de no hacerlo. Por ejemplo, con las idas al baño a los niños, o sea, si yo sé que alguien va a ir al baño, que vaya con una profe. O sea, yo ahí en eso sí no, que vayan solos. Ah, que un

niño de pronto se hace el chiste, necesita cambiarlo, llama uno una profe. Yo con eso sí no. Yo sí más bien trato de hacerme como parte con eso, porque yo sé cómo son las implicaciones de todo, de pronto las malinterpretaciones, solamente por uno ayudar, entonces yo dejo que las profes se encarguen, ellas ya tienen más experiencia. (Entrevista personal, 16 de abril de 2023)

Algo similar sucede en la experiencia profesional de Austin, quien es profesor titular de educación preescolar. A pesar de que su llegada generó resistencia en la comunidad educativa, especialmente en los padres y madres de familia, sus compañeras establecieron dinámicas de apoyo y protección hacia él, las cuales tenían como consecuencia la limitación de sus acciones dentro del aula, especialmente en relación con las dinámicas de aseo de sus estudiantes. Austin afirma que “me ha tocado que me cuiden mucho. Yo siento que me cuidan mucho por ser hombre en cuanto a ciertos oficios” (Entrevista personal, 26 de abril de 2023).

La supervisión y el apoyo que reciben los profesores por parte de sus compañeras, especialmente en la etapa de adaptación al nivel educativo que les ha sido asignado, se ve influenciada por prejuicios y expectativas respecto a lo que debe ser y hacer un hombre, por lo que esto puede afectar el desarrollo profesional de los profesores y la manera en la que su labor es percibida. Algunas creencias que se encuentran comúnmente en la comunidad educativa respecto a los profesores de educación preescolar es que son menos pacientes y cariñosos con los niños, que no tienen habilidades necesarias para el cumplimiento de su rol e incluso que no deberían estar laborando en educación preescolar (Pruit, 2015). Estas creencias se reflejan de manera sutil en las interacciones cotidianas, contribuyen a la reproducción de roles de género y limitan la posibilidad de que la educación preescolar pueda tener mayor presencia masculina.

Cuando Jesús llegó a la educación preescolar como profesor de inglés, se enfrentó a estas creencias por parte de sus compañeras. El recuerda que ellas

[empezaban] a criticar, me decían “Usted llegó hoy manivació” y yo “¿Cómo que manivació?”, “Sí, usted no trajo ninguna actividad preparadita”. Y yo con todo en mi clase. Hablaban de mí entre ellas, hablaban de mí con compañeras de otras sedes, era muy maluco en serio. (Entrevista personal, 20 de abril de 2023)

Los estereotipos de género y las relaciones de poder que se reproducen en el ámbito de la educación preescolar son un reflejo de las ideas que tienen arraigo cultural en el contexto en el que se encuentra inserta la institución educativa. Al perpetuar estos estereotipos, se restringe la posibilidad de obtener mayor diversidad en espacios tradicionalmente feminizados. Aunado a esto, la escuela cumple un rol importante en la reproducción de la moral social propia de su contexto.

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE REPRODUCCIÓN DE LA MORAL SOCIAL

A través del currículum, tanto explícito como oculto, la escuela transmite normas, valores y creencias que moldean la percepción de la infancia y sus expresiones. Díaz Barriga (2003) señala que la escuela, a través de sus representantes, fomenta la competencia y el individualismo como condiciones para el éxito social, lo que refleja la moral dominante en la sociedad. Zuluaga Garcés y Santana Rodríguez (1999) argumentan que la práctica pedagógica está históricamente influenciada por las prácticas sociales y políticas, lo que

implica que la escuela no es un espacio neutral, sino que reproduce las normas y valores de la sociedad en la que se encuentra.

De esta manera, la práctica docente se convierte en un espacio de mediación entre las experiencias personales de los estudiantes y las normas sociales. La formación inicial del profesorado juega un papel fundamental en la construcción de sus marcos conceptuales, sistemas de creencias y moldea la manera en que abordarán la diversidad en las interacciones laborales cotidianas. Camilo, al trabajar con población vulnerable, descubre cómo las diferencias socioeconómicas de los estudiantes se hacen evidentes en el aula a través de conversaciones sobre sus hábitos alimenticios. Narra que en una de sus clases

[...]empezamos a hablar de la comida, entonces ya ellos les generan como curiosidad de saber que algunos niños compran muchas cosas en la casa, otros que, “Mi mamá, ¿por qué no compra tantas cosas?”, “No, yo no tengo esto en la casa.”, “Ay, a mí nunca me dan de eso, yo no como de eso, o yo mismo me hago el desayuno”. Empezando por ahí, entonces uno se va dando cuenta de otras situaciones. (Entrevista personal, 15 de abril de 2023)

A partir de estas conversaciones, Camilo reflexionó sobre la necesidad de abordar estas realidades en su práctica docente para desarrollar empatía hacia sus estudiantes y evitar juzgar comportamientos complejos dentro del aula y lograr ver más allá.

Ayudan a entender el contexto individual. Y mirar de pronto qué puede estar pasando, si de pronto hay una rebeldía o algo que no está bien en clase, les pega a los compañeros. Entonces uno, a través de esas conversaciones críticas, se da cuenta, desde el contexto individual, qué es lo que está pasando en sus hogares. (Entrevista personal, 15 de abril de 2023)

Por medio de la reflexión, Camilo busca entender que la escuela no es un espacio aislado de la realidad social, sino que las experiencias del hogar y la comunidad influyen en el comportamiento y el aprendizaje de los niños. Esta comprensión le permite desligarse de sus creencias y prejuicios para poder ofrecerle a sus estudiantes la atención integral que requieren. Esto se relaciona con las prescripciones sobre la buena enseñanza que se encuentran en la cultura y que están disponibles para ser pensadas y sentidas. Por este motivo, hablar de afectos apropiados permite hacer conciencia de que se ha dado una naturalización de las prácticas afectivas que se consideran bien vistas en la pedagogía del momento histórico en que se encuentra situado (Abramowski, 2010; Zuluaga Garcés y Santana Rodríguez, 1999).

Por otra parte, Austin lleva a su práctica pedagógica ciertas creencias relacionadas con la feminidad, el cuidado y la maternidad, que son propias de la moral social del contexto colombiano. Afirma que

[la] mujer como tal es más materna y no quiero decir con esto que la mujer tenga que ser mamá. Desde su entorno, siempre ha tenido esa cosa de cuidado. Más allá de que sea mamá o lo que sea, siempre ha tenido esa visión de cuidado. (Entrevista personal, 26 de abril de 2023)

Esta idea, arraigada en los roles de género tradicionales, se convierte en un lente a través de la cual se interpretan las acciones y capacidades de las mujeres en el aula. Al considerar la maternidad como inherente a la mujer, se naturaliza la idea de que ellas están biológica y psicológicamente predispuestas al cuidado (Noddings, 1984). Esta visión ignora la diversidad de experiencias y aspiraciones individuales, y perpetúa la división sexual del trabajo (Scott, 2008), relegando a las mujeres al ámbito privado y limitando su participación en otros espacios.

Además, esta concepción puede llevar a la sobrecarga de trabajo de las profesoras, quienes pueden sentirse presionadas a asumir tareas de cuidado que exceden sus responsabilidades

profesionales. Asimismo, la asociación de la mujer con la maternidad puede generar expectativas irreales sobre su paciencia, comprensión y capacidad para manejar las emociones de los niños.

PERFORMATIVIDADES Y MASCULINIDADES EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

La teoría de la performatividad de género (Butler, 1988) sostiene que el género no es una esencia innata, sino una construcción social que se realiza a través de las acciones y los comportamientos repetidos. En el ámbito escolar, las normas sociales y las expectativas sobre lo que significa ser hombre o mujer influyen en cómo los maestros y estudiantes interpretan y narran sus experiencias. Por ejemplo, la creencia de que las mujeres son más aptas para el cuidado de los niños puede llevar a que las profesoras narren sus experiencias en el aula en términos de afecto, paciencia y dedicación. Este estereotipo refuerza la idea del género como algo natural e innato, ocultando el carácter construido de estas diferencias.

Esta perspectiva se complementa con la teoría de la performatividad social (Goffman, 1997) que destaca el carácter teatral de la interacción social. Este autor argumenta que los individuos, al igual que los actores en un escenario, interpretan roles y manejan impresiones para presentar una imagen determinada de sí mismos ante los demás. En este sentido, la identidad docente puede entenderse como un *performance*, una actuación que se ajusta a las expectativas y normas sociales asociadas al rol del maestro.

En el caso de los hombres que eligen la docencia en educación preescolar, la performatividad de género se vuelve aún más evidente. La presencia de hombres en este campo, tradicionalmente feminizado, puede generar desconfianza o recelo, lo que lleva a que los profesores desarrollen modos de actuación específicos para evitar ser vistos como una amenaza potencial para las infancias.

La experiencia de los profesores hombres en educación preescolar se ve profundamente afectada por la interacción entre la masculinidad hegemónica y la performatividad social. La masculinidad hegemónica, como la define Connell (2015), se refiere al modelo dominante de masculinidad en una sociedad determinada, que a menudo se asocia con la fuerza, la autoridad y la supresión de las emociones. Este modelo hegemónico crea expectativas sobre cómo deben comportarse los hombres en diferentes ámbitos, incluida la educación preescolar.

En este contexto, la performatividad social, tal como la describe Goffman (1997), juega un papel crucial en la forma en que los hombres experimentan y negocian su masculinidad en un espacio tradicionalmente feminizado. El *performance* se construye a través de las acciones y los comportamientos que se realizan en la interacción social. Los participantes refieren una situación en común: el adoptar un modo de actuación específico en relación con los estudiantes, desde el acercamiento empático y el reconocimiento de las características propias de las infancias, como los altos niveles de actividad física y las interacciones entusiastas. Jesús reconoce que esta es su manera de relacionarse con los estudiantes y narra que “entiendo que son niños, entonces yo trato de ir al mismo ritmo de ellos, yo los saludo con energía” (Entrevista personal, 20 de abril del 2023).

En este sentido, la performatividad constituye un elemento importante de cotidianidad de los profesores de educación preescolar, ya que, al estar desempeñando un rol que no se ajusta a las normas de género tradicionales, sus posibilidades de acción y expresión se ven limitadas o abocados a reproducir ciertos rasgos que se asocian tradicionalmente con la masculinidad. Este mismo participante reconoce que siente la obligación de fungir como figura masculina para los niños por ser hombre:

Soy hombre y la figura masculina para los niños del preescolar es una figura muy fuerte. Y los niños, no me lo estás preguntando, pero yo soy un *rockstar* para ellos. Yo llego al preescolar y yo soy un *rockstar*. [...] Me ven entrar apenas al preescolar y me ven, y niños de todos los niveles y todos, “*Teacher, teacher, teacher*”. Y me han tumbado de los abrazos. (Entrevista personal, 20 de abril del 2023)

Es así como los profesores en educación preescolar se encuentran inmersos en una compleja dinámica de género, ya que deben negociar las expectativas sociales asociadas a la masculinidad hegemónica y sienten además la necesidad de demostrar su competencia y profesionalidad en un ámbito donde su presencia es cuestionada. Esta tensión se evidencia en diferentes estrategias de performatividad: algunos profesores deciden adoptar un *performance* más cercano a la masculinidad hegemónica, haciendo hincapié en la disciplina y la autoridad, mientras otros deciden desafiar los estereotipos al mostrar sensibilidad y empatía con sus estudiantes. Estas decisiones performativas hacen parte de la construcción de su identidad magisterial y constituyen una práctica política presente en la cotidianidad de la educación preescolar.

CONCLUSIONES

La cotidianidad de los participantes al desenvolverse en un ambiente tradicionalmente femenino adquiere una dimensión política, ya que sus decisiones y acciones dentro de la institución educativa pueden llegar a desafiar algunos roles de género existentes. Al decidir trabajar en educación preescolar, cuestionan la idea de que es tarea exclusiva de las mujeres, lo que enfrenta la división sexual del trabajo y se inserta en un contexto social más amplio, donde las estructuras de género y las relaciones de poder son resistidas. Sus prácticas cotidianas, como el uso pedagógico del juego y de la expresión corporal, la manifestación de empatía, la gestión emocional y la performatividad de su identidad magisterial se convierten en actos de resistencia (Freire, 2022) que hacen que la presencia masculina que representan en el ámbito de la educación preescolar se convierta en un acto político.

La presencia masculina en educación preescolar en el contexto colombiano es muy escasa, ya que, según información suministrada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia (2019), en todo el país hay 48.941 docentes de educación preescolar, sin distinguir su sexo ni si laboran en sector privado o público. En este nivel de enseñanza es evidente la feminización existente, ya que un 93 % del personal son mujeres, es decir, 45.515, frente a 7 % de varones, lo que equivale a 3.425 hombres ejerciendo en este nivel educativo. Esta realidad es el resultado de un proceso histórico y social que ha relegado a la mujer al ámbito de lo privado y el cuidado, asociando la educación preescolar con una extensión de la maternidad (Zuluaga Garcés y Santana Rodríguez, 1999).

Aloccupar un espacio tradicionalmente femenino, los hombres hacen visible la construcción social del género y su influencia en la distribución de roles y oportunidades. Como señala Connell (2015), la masculinidad hegemónica se construye a partir de la dominación y el control, y la elección de un campo asociado al cuidado y la ternura implica una resistencia a estos mandatos. En este contexto, la presencia masculina en la educación preescolar se convierte en un acto de resistencia que busca transformar las estructuras de género desde adentro, visibilizando las desigualdades, desafiando los estereotipos y construyendo nuevas formas de ser hombre en el siglo XXI.

Estas nuevas maneras de expresar la masculinidad parten de una negociación de lo que implica ser hombre, en la que incorporan elementos tanto hegemónicos, como de características tradicionalmente asociadas a lo femenino (Connell, 2015). Jesús, por ejemplo, al describirse como un *rockstar* para sus estudiantes, combina una imagen tradicionalmente masculina, asociada con la fama, la energía y la admiración. Estos elementos resuenan con los niños y le permite conectar con ellos desde un lugar de identificación que nutre su rol como profesor de preescolar, sin negar los elementos de cuidado, ternura y empatía que son tradicionalmente atribuidas a lo femenino.

Esta negociación no siempre es un proceso consciente, ya que los profesores pueden recurrir a diferentes estrategias de *performance* para navegar las dificultades de su rol en la educación preescolar. Algunos pueden optar por adoptar una expresión más cercana a la masculinidad hegemónica, mientras que otros pueden desafiar las normas de género de manera más abierta. Al incorporar a su expresión masculina elementos tradicionalmente asociados a lo femenino, los profesores pueden construir una masculinidad más completa y flexible, que les permite desenvolverse con mayor sensibilidad en su labor docente. Esta construcción puede ser una herramienta poderosa para desafiar los estereotipos de género.

La presencia de hombres en la educación preescolar, un campo tradicionalmente feminizado, desafía las normas sociales y las expectativas de género arraigadas. Esta investigación, al explorar las experiencias de profesores hombres en este contexto particular, ha revelado la complejidad de la masculinidad dentro de un espacio asociado al cuidado y la ternura. Los hallazgos sugieren que estos profesores pueden replicar roles de género tradicionales y, de manera simultánea, participar en un proceso activo de negociación y resistencia a través de sus prácticas cotidianas y su performatividad de género.

La decisión misma de estos hombres de trabajar en educación preescolar se configura como un acto político que cuestiona la división sexual del trabajo y la idea de la educación inicial como una extensión de la maternidad. Sus narrativas evidencian cómo desafían las expectativas asociadas a la masculinidad hegemónica al involucrarse en actividades de cuidado, expresar sus emociones abiertamente y construir relaciones cercanas con los niños. A través de estas acciones no solo transgreden las normas sociales, sino que también ofrecen modelos alternativos de masculinidad para las nuevas generaciones para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Es importante destacar que esta transgresión de roles no implica una negación de la masculinidad, sino una reconfiguración de sus significados.

Las experiencias de estos profesores demuestran que la escuela, lejos de ser un espacio neutral, es un campo político donde se negocian constantemente las relaciones de poder y se pueden desafiar las normas sociales. Al transgredir las expectativas de género a través de sus prácticas cotidianas, los profesores en la educación preescolar se convierten en agentes de cambio dentro del aula y en la sociedad en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. (1ª ed.). Paidós.
- Arditi, B. (2011). *La política en los bordes del liberalismo. Diferencia, populismo, revolución, emancipación*. Gedisa.
- Bolivar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La muralla.
- Brody, D. (2015) The construction of masculine identity among men who work with young children, an international perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*. 23(3), 351-361, DOI: 10.1080/1350293X.2015.1043809
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519. <https://doi.org/10.2307/3207893>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. (1ª ed.). Paidós.
- Connell, R. (2015). *Masculinidades*. (2ª ed. en español). Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. (6ª ed.). Morata.
- Díaz Barriga, Á. (2003). El Currículo. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/83>
- Freire, P. (2022). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.; 3ª ed.). Siglo XXI.
- García Villanueva, J., Ávila Rodríguez, D., Vargas Pérez, M. y Hernández Ramírez, C. (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. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362015000200129&lng=es&tlng=es.
- Gelardo Rodríguez, T. (2005). *La política y el bien común*. Navarra Gráfica Ediciones.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Hedlin, M., Åberg, M. y Johansson, C. (2019) Fun Guy and Possible Perpetrator: An Interview Study Of How Men Are Positioned Within Early Childhood Education And Care. *Education Inquiry*. 10(2), 95-115, DOI: 10.1080/20004508.2018.1492844
- Hellman, H. y Hellman, A. (2017) Male preschool teacher students negotiating masculinities: a qualitative study with men who are studying to become preschool teachers. *Early Child Development and Care*. 187(7), 1208-1220, DOI: 10.1080/03004430.2016.1161614.
- Henao Cardona, L. M. y Conrado Murillo, Y. N. (2020). Un abordaje teórico de la experiencia emocional del ser maestro. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 76-94. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.76-94>
- Moosa, S. y Bhana, D. (2020) Troubling Men Who Teach Young Children: Masculinity and The Paedophilic Threat. *Pedagogy, Culture & Society*. DOI: 10.1080/14681366.2020.1818117.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Noddings, N. (1984). *Caring, a feminine approach to ethics & moral education*. University of California Press.
- Pruit, J. C. (2015). Preschool Teachers and the Discourse of Suspicion. *Journal of Contemporary Ethnography*, 44(4), 510-534. <https://doi.org/10.1177/0891241614545882>
- Reich-Shapiro, M., Cole, K. y Plaisir, J. (2021) "I Am the Teacher": How Male Educators Conceptualize Their Impact on The Early Childhood Classroom, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(4), 381-403, DOI: 10.1080/10901027.2020.1754310.

- Ricœur, P. (1995). *Tiempo y narración* (Primera edición en español 1995, séptima reimpresión 2013). Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I: configuración del tiempo en el relato histórico*. Singlo XXI.
- Sánchez Tortosa, J. (2008). *El profesor en la trinchera: La tiranía de los alumnos, la frustración de los profesores y la guerra en las aulas*. La Esfera de los Libros.
- Scott, J. W. (2008). *Género e historia*. (1ª. ed.). Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Shpancer, N., Fannin, J. Rush, J., Rosneck, K., Montgomery, M., Hove, W. y Venkataraman, M. (2019) Male Caregivers In Child Daycare: Why So Few?. *Early Child Development and Care*. DOI: 10.1080/03004430.2019.1651307
- Sullivan, V., Coles, L., Xu, Y., Perales, F., y Thorpe, K. (2020). Beliefs and attributions: Insider accounts of men's place in early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(2), 126–137 <https://doi.org/10.1177/1463949120929462>
- Tufan, M. (2018). Public perceptions and the situation of males in early childhood settings. *Educational Research and Reviews*, 13(3), 111-119.
- Williams, C. L. (2013). The Glass Escalator, Revisited: Gender Inequality in Neoliberal Times, SWS Feminist Lecturer. *Gender & Society*, 27(5), 609-629. <https://doi.org/10.1177/0891243213490232>
- Wright, T. (2018). Contesting hegemony: Re-imagining masculinities for early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(2), 117-130.
- Yang, Y. y McNair, D. E. (2021). Chinese male early childhood education teachers' perceptions of their roles and professional development. *Gender and Education*, 33(4), 468-482. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1786010>
- Zuluaga Garcés, O. L. y Santana Rodríguez, P. (1999). *Pedagogía e historia*. Siglo del Hombre Ed.