

Masculinidades en disputa: estigmas, exclusión y precariedad en la docencia de preescolar

Masculinities in dispute: stigma, exclusion and precariousness in preschool teaching

Africa Janet Gutiérrez Ambríz

ISCEEM, México

africa.gutierrez@isceem.edu.mx

recibido: 2 de septiembre de 2025 | aceptado: 8 de noviembre de 2025

ABSTRACT

This article explores the experiences of male preschool teachers, focusing on how gender stigmatization shapes their educational, professional, and symbolic trajectories. Based on a qualitative case study with a phenomenological design, structured interviews were conducted with nine male teachers from different municipalities in the State of Mexico. Findings show that, despite having the vocation and skills to teach at this level, male educators face cultural, institutional, and social barriers that hinder their professional development. Gendered task assignments, mistrust from families, and the invisibility of male figures in educational policies and discourses contribute to a context of symbolic exclusion and precariousness.

Keywords: masculinities, preschool education, gender stigmatization, symbolic exclusion, teacher precariousness.

RESUMEN

Este artículo analiza las experiencias de docentes hombres en el nivel preescolar, focalizando los efectos de la estigmatización de género sobre su trayectoria formativa, laboral y simbólica. Mediante un estudio de caso con enfoque cualitativo y diseño fenomenológico, se realizaron entrevistas estructuradas a nueve docentes hombres de distintos municipios del Estado de México. Los hallazgos muestran que, aunque los hombres poseen vocación y competencias para ejercer la docencia en este nivel, enfrentan resistencias institucionales, culturales y sociales que obstaculizan su desarrollo profesional. La asignación de tareas diferenciadas, las expresiones de desconfianza por parte de madres y padres de familia, así como la invisibilización de su figura en normativas y representaciones pedagógicas, configuran un escenario de exclusión y precarización simbólica.

Palabras clave: masculinidades, educación preescolar, estigmatización de género, exclusión simbólica, precarización docente.

INTRODUCCIÓN

La educación preescolar constituye una etapa fundamental en el desarrollo de las infancias. En ella se configuran vínculos afectivos, hábitos sociales y habilidades cognitivas esenciales (Inmujeres, 2005). Su propósito va más allá del cuidado: implica una mediación pedagógica que favorece la socialización, el lenguaje y el pensamiento simbólico.

A pesar de su relevancia, este nivel educativo sigue marcado por estereotipos de género que asocian únicamente al sexo femenino como el idóneo para desarrollarlo con niñas y niños pequeños. Históricamente, se ha atribuido a las mujeres la responsabilidad exclusiva del cuidado infantil; mientras que a los hombres se les asignan roles ligados a la fuerza, la racionalidad o el liderazgo (De Beauvoir, 1982; García Villanueva *et al.*, 2015). Esta división simbólica ha producido resistencia a los hombres que deciden formarse como docentes de preescolar, puesto que frecuentemente son objeto de sospechas, vigilancia institucional y exclusión simbólica (García Villanueva *et al.*, 2015; Incháustegui y Ugalde, 2005).

En este estudio, la brecha de género no se entiende únicamente como una diferencia numérica entre hombres y mujeres, sino como el resultado de una división sexual del trabajo que históricamente se asocia el cuidado infantil con lo femenino, limitando la presencia y legitimidad masculina en el nivel preescolar.

Entonces, la masculinidad se concibe como una construcción social y relacional (Connell, 1995, 2005) sujeta a jerarquías internas y tensiones contextuales. En espacios laborales feminizados, como resulta ser la educación preescolar, los hombres pueden experimentar formas de masculinidad cuestionadas o desplazadas; situación que permite analizar su experiencia como parte de un orden de género más amplio.

Desde la psicología social, el estigma se concibe como un proceso relacional que implica etiquetamiento, estereotipación y pérdida de estatus, enmarcado en dinámicas de poder (Goffman, 1963; Link y Phelan, 2001). En este sentido, los docentes hombres enfrentan no solo las exigencias propias del quehacer educativo, sino también narrativas que cuestionan su vocación, sus capacidades afectivas y en ocasiones su integridad. Como se observa en la Tabla 1, del total de 26,045 docentes de preescolar en el Estado de México, solo 938 son hombres, lo que representa aproximadamente 3.6 %, evidenciando una marcada brecha de género (SEP, 2020).

Tabla 1. *Matrícula de docentes de preescolar en el Estado de México*

Municipio	Hombres	Mujeres	Total
Acambay de Ruíz	17	132	149
Castañeda			
Acolman	5	230	235
Aculco	14	87	101
Almoloya de Alquisiras	6	39	45
Almoloya de Juárez	34	280	314
Almoloya del Río	1	19	20
Amanalco	6	59	65
Amatepec	7	91	98
Amecameca	3	113	116
Apaxco	1	43	44
Atenco	0	78	78
Atizapán	1	27	28
Atizapán de Zaragoza	6	706	712
Atlacomulco	10	202	212
Atlautla	0	47	47
Axapusco	3	46	49

Municipio	Hombres	Mujeres	Total
Ayapango	0	18	18
Calimaya	6	89	95
Capulhuac	1	55	56
Chalco	6	565	571
Chapa de Mota	9	66	75
Chapultepec	0	18	18
Chiautla	2	61	63
Chicoloapan	7	287	294
Chiconcuac	1	44	45
Chimalhuacán	21	974	995
Coacalco de Berriozábal	4	454	458
Coatepec Harinas	5	93	98
Cocotitlán	1	19	20
Coyotepec	2	67	69
Cuautitlán	2	230	232
Cuautitlán Izcalli	7	790	797
Donato Guerra	8	55	63
Ecatepec de Morelos	40	2,183	2,223
Ecatzingo	0	20	20
El Oro	11	72	83
Huehuetoca	10	213	223
Hueypoxtla	2	68	70
Huixquilucan	5	387	392
Isidro Fabela	3	11	14
Ixtapaluca	6	680	686
Ixtapan de La Sal	0	98	98
Ixtapan del Oro	5	16	21
Ixtlahuaca	20	290	310
Jaltenco	0	42	42
Jilotepec	5	190	195
Jilotzingo	0	49	49
Jiquipilco	11	144	155
Jocotitlán	4	134	138
Joquicingo	1	27	28
Juchitepec	0	43	43
La Paz	8	404	412
Lerma	15	232	247
Luvianos	8	81	89
Malinalco	5	59	64
Melchor Ocampo	3	79	82
Metepec	9	473	482
Mexicaltzingo	0	28	28

Municipio	Hombres	Mujeres	Total
Morelos	8	65	73
Naucalpan de Juárez	22	1,101	1,123
Nextlalpan	1	104	105
Nezahualcóyotl	24	1,328	1,352
Nicolás Romero	16	540	556
Nopaltepec	2	15	17
Ocoyoacac	2	121	123
Ocuilan	2	74	76
Otumba	0	66	66
Otzoloapan	1	13	14
Otzolotepec	9	132	141
Ozumba	0	49	49
Papalotla	0	13	13
Polotitlán	0	37	37
Rayón	1	22	23
San Antonio la Isla	0	43	43
San Felipe del Progreso	29	190	219
San José del Rincón	35	138	173
San Martín de las Pirámides	0	43	43
San Mateo Atenco	7	145	152
San Simón de Guerrero	3	21	24
Santo Tomás	1	22	23
Soyaniquilpan de Juárez	0	39	39
Sultepec	19	69	88
Tecámac	14	739	753
Tejupilco	32	220	252
Temamatla	1	23	24
Temascalapa	0	67	67
Temascalcingo	23	119	142
Temascaltepec	10	89	99
Temoaya	11	185	196
Tenancingo	6	194	200
Tenango del Aire	0	18	18
Tenango del Valle	7	153	160
Teoloyucan	1	136	137
Teotihuacán	1	119	120
Tepetlaoxtoc	1	52	53
Tepetlixpa	0	31	31
Tepotzotlán	4	142	146
Tequixquiac	4	55	59
Texcaltitlán	7	44	51

Municipio	Hombres	Mujeres	Total
Texcalyacac	0	11	11
Texcoco	14	446	460
Tezoyuca	6	67	73
Tianguistenco	6	176	182
Timilpan	2	34	36
Tlalmanalco	1	71	72
Tlalnepantla de Baz	3	848	851
Tlatlaya	20	113	133
Toluca	65	1,502	1,567
Tonanitla	0	16	16
Tonatico	0	28	28
Tultepec	2	237	239
Tultitlán	19	618	637
Valle de Bravo	12	133	145
Valle De Chalco Solidaridad	15	526	541
Villa de Allende	13	87	100
Villa del Carbón	5	98	103
Villa Guerrero	6	141	147
Villa Victoria	30	139	169
Xalatlaco	3	47	50
Xonacatlán	6	97	103
Zacazonapan	2	11	13
Zacualpan	4	50	54
Zinacantepec	19	301	320
Zumpahuacán	3	42	45
Zumpango	11	385	396
Total general	938	25,107	26,045

Fuente: Elaboración propia con base en la Dirección General de Información, Planeación, Programación y Evaluación de la Secretaría de Educación (2020).

Frente a este panorama, resulta imprescindible indagar cómo se configuran, resisten o reproducen las formas de estigmatización hacia los hombres que eligen ejercer en un nivel históricamente feminizado. Esta investigación parte de la siguiente pregunta: ¿cómo significan y viven los docentes hombres su experiencia laboral en la educación preescolar, desde su decisión vocacional hasta sus proyecciones profesionales, en contextos atravesados por estereotipos y estigmatización de género?

La pregunta de investigación delimita el horizonte comprensivo del estudio, orientándolo hacia el análisis de las experiencias vividas y los significados construidos por los propios sujetos. En congruencia con este encuadre fenomenológico surge el objetivo del estudio que consiste en comprender cómo los docentes hombres significan y viven su experiencia laboral en educación preescolar en contextos atravesados por estereotipos y estigmatización de género. De manera específica, se busca describir las vivencias relacionadas con el trato institucional y social; así como, analizar los significados atribuidos a su trayectoria profesional y examinar las tensiones identitarias derivadas de su inserción en un espacio laboral feminizado.

METODOLOGÍA

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo con el propósito de comprender los significados y vivencias de docentes hombres en educación preescolar, desde su propia voz y contexto. El estudio se desarrolló como parte de un proyecto académico orientado al análisis de las condiciones de género en la docencia de educación preescolar en el Estado de México. Se empleó el diseño de estudio de caso, idóneo para analizar fenómenos en profundidad dentro de su contexto real (Yin, 2003), articulado con una perspectiva fenomenológica que permitió explorar cómo los participantes experimentan la estigmatización de género, la exclusión simbólica y la construcción de su identidad profesional en un entorno históricamente feminizado (Husserl, 1997; Moustakas, 1994).

La generación de información se realizó mediante entrevistas estructuradas guiadas por cinco categorías temáticas: vocación, actores significativos, dificultades, trato y proyecciones profesionales. Cada entrevista duró entre 40 y 90 minutos y se llevó a cabo fuera del horario laboral, en espacios acordados con los participantes, a fin de preservar su comodidad y voluntariedad.

El muestreo fue no probabilístico, tipo bola de nieve, adecuado para acceder a una población poco visible y abordar un tema socialmente sensible. En cambio, se entrevistó a nueve docentes en activo, adscritos a escuelas públicas de seis municipios del Estado de México: Almoloya de Juárez, Calimaya, Lerma, Nezahualcóyotl, Toluca y Zinacantepec.

Para la presentación de testimonios se utilizó un código alfanumérico (D1-D9) que identifica a cada participante, preservando su anonimato. El análisis se llevó a cabo mediante codificación abierta y categorización temática, desde un enfoque inductivo propio del análisis cualitativo (Taylor y Bogdan, 1996; Strauss y Corbin, 2002), lo que permitió identificar patrones de sentido, tensiones y regularidades en los discursos.

La Tabla 2 presenta las características personales y profesionales de los docentes participantes. Esta información permite contextualizar sus trayectorias formativas y laborales.

Tabla 2. *Características personales y profesionales de los docentes participantes*

Docente	Edad	Estado civil	Hijas(os)	Formación profesional	Experiencia
D1	52 años	Casado	Sí	Licenciado en Preescolar. Universidad Pedagógica Nacional de Zitácuaro.	8 años
D2	45 años	Casado	No	Licenciado en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional.	27 años
D3	27 años	Soltero	No	Licenciado en Preescolar. Escuela Normal de Tejupilco.	5 años
D4	27 años	Soltero	No	Licenciado en Preescolar. Escuela Normal de Tejupilco.	5 años
D5	42 años	Casado	Sí	Licenciado en Preescolar. Centro de Actualización del Magisterio en el Estado de México, Toluca.	10 años
D6	25 años	Soltero	No	Licenciado en Preescolar. Centro de Actualización del Magisterio en el Estado de México y en la Escuela Normal Superior en Toluca.	2 años

D7	32 años	Soltero	No	Licenciado en Preescolar. Centro de Actualización del Magisterio en el Estado de México, Toluca.	6 años
D8	26 años	Soltero	No	Licenciado en Preescolar. Escuela Normal de Tejupilco.	4 años
D9	34 años	Casado	Sí	Licenciado en Preescolar. Escuela Normal de Tejupilco.	13 años

Fuente: elaboración propia con base en entrevistas estructuradas.

Como puede observarse, el grupo presenta diversidad generacional y de experiencia profesional, lo cual aporta heterogeneidad a las narrativas analizadas. Entonces, se procuró garantizar el rigor metodológico conforme con los criterios propuestos por Guba y Lincoln (1989): credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Para ello, se trianguló la información por categorías, se respetó la fidelidad del testimonio y se documentaron los procedimientos de forma sistemática.

Finalmente, el trabajo de campo se condujo bajo principios éticos: consentimiento informado, confidencialidad, enfoque empático y cuidado del bienestar emocional de los participantes.

RESULTADOS

Para la realización del análisis, cada uno de los docentes participó en una entrevista estructurada con una duración de entre 40 y 90 minutos. Durante estas entrevistas se formularon 18 preguntas organizadas en cinco ejes temáticos: vocación, actores, dificultades, trato y proyecciones. Estas categorías no solo orientaron la construcción del instrumento, sino que también funcionaron como marco analítico para la sistematización e interpretación de la información recabada.

Con el propósito de clarificar el alcance de cada una de las categorías, la Tabla 3 presenta la clasificación de estas y su respectiva descripción.

Tabla 3. *Clasificación de categorías*

Categoría	Descripción
1.Vocación	Conocer las razones por las que decidieron ser docentes de preescolar.
2.Actores	Identificar a las personas que influyeron de alguna manera dentro de su labor docente.
3.Dificultades	Describir las dificultades que han tenido en su formación, así como en la labor docente.
4.Trato	Conocer el trato que reciben como docentes de preescolar.
5.Proyecciones	Ver las expectativas profesionales que tienen como docentes de preescolar.

Fuente: elaboración propia.

Las categorías estructuran el análisis de los testimonios y permiten examinar las distintas dimensiones de la experiencia docente en un contexto atravesado por una estigmatización de género. A continuación, se presenta el desarrollo de cada una.

1. VOCACIÓN

Esta categoría da cuenta de las motivaciones iniciales, trayectorias personales y resignificaciones que llevaron a los docentes hombres a desempeñarse en el nivel preescolar. Sus historias reflejan decisiones condicionadas por el entorno, elecciones conscientes desde la infancia, o bien, pasaron a ser incorporaciones fortuitas, convirtiéndose a su vez en compromisos profundos con la educación infantil.

Algunos docentes manifestaron una afinidad temprana con la enseñanza en este nivel. El docente D5, por ejemplo, relató que desde primaria sintió el deseo de ser educador de preescolar, rompiendo así con el imaginario que asocia esta elección a una opción de descarte: “Desde chiquito dije: yo quiero ser maestro de preescolar”. Para él, el trabajo representa una oportunidad para combinar desarrollo profesional, vida familiar y estabilidad económica. De forma similar, D1 expresó: “me encantan los niños... me causa mucha risa el efecto sorpresa”, enfatizando una conexión emocional con la infancia y la importancia de los vínculos pedagógicos cimentados en el respeto, la socialización y la ternura.

Otros, como D2, se vieron influidos por una tradición familiar profundamente ligada a la docencia: “Mi mamá y mis hermanas fueron educadoras, yo crecí entre planas y cantos”. Aunque su vocación no partió de una elección independiente, encontró en el reconocimiento de sus exalumnos y en los logros de su comunidad educativa un fuerte sentido de propósito. Por su parte, D3 y D7 ingresaron al nivel por falta de opciones de formación en sus comunidades. Sin embargo, ambos resignificaron su elección inicial. D3 afirmó: “le encontré el gusto y el amor a ese nivel”, y describió cómo su trabajo lo llena de bienestar emocional. D7, aunque deseaba estudiar Educación Física, reconoció:

Ahora estoy aquí, estoy muy a gusto no me arrepiento, me gusta mucho lo que hago y pues sí al principio hubo un poco de rechazo porque me decían: “¡cómo, un varón en preescolar!”, pero pues con el tiempo pues se han dado cuenta que es algo normal hay apertura tanto para mujeres, hombres y me atrevo a decir para otro tipo de personas que tienen otro sexo; entonces no hubo tanto problema ya después.

Las historias de los docentes D4 y D8 muestran cómo las limitaciones estructurales (como la imposibilidad de salir de su comunidad o las condiciones económicas familiares) determinaron su ingreso al nivel. Finalmente, ambos destacan una transformación personal importante. El docente D8 pensaba que su ingreso era un accidente, pero hoy afirma con convicción: “He crecido mucho... quiero que mis alumnos sean mejores seres humanos”. Su narrativa muestra una conciencia crítica frente a los estigmas, especialmente en torno al trato corporal, y visibiliza cómo el lenguaje institucional sigue feminizando el rol docente.

Finalmente, el docente D9 eligió preescolar entre las pocas opciones disponibles en su Normal. Refiere que con el tiempo ha construido una identidad profesional sólida: “He sobresalido no solo por ser hombre, sino por mi trabajo”. Su reflexión sobre la presión social es clara:

De hecho, los oficios llegan todavía como profesora. Porque el departamento de preescolar se enfoca en las mujeres; creo que hay muchos compañeros buenos que podrían ser excelentes educadores, pero que por esas formas de pensar no se animaron y optan por hacer caso de lo que los demás piensen. Entonces creo que eso me ha ayudado también a conocerme, propiamente, pues a no caer en lo que piensan los demás.

En conjunto, estos testimonios evidencian cómo la vocación hacia la educación preescolar no siempre surge como una decisión anticipada, sino que puede construirse en el hacer, en la experiencia compartida con la infancia y en la resignificación constante del rol docente en un entorno históricamente feminizado. Las voces de estos docentes desafían los imaginarios tradicionales sobre la masculinidad, rompiendo esquemas en los estereotipos de género y posicionándose como agentes pedagógicos sensibles, reflexivos y éticamente comprometidos.

2. ACTORES

Esta categoría analiza las figuras significativas que han influido en la trayectoria profesional, simbólica e institucional de los docentes hombres en educación preescolar. Las experiencias compartidas evidencian la legitimidad de su presencia en el nivel depende en gran medida del tipo de vínculos que construyen con familiares, colegas, autoridades y madres y padres de familia, así como de la forma en la que enfrentan o resignifican los estigmas de género.

En varios casos, el entorno familiar resultó un factor de contención y respaldo. D1, por ejemplo, narra que su familia aceptó sin reparos su decisión de estudiar educación preescolar a los cuarenta años, mientras que D2 y D4 se formaron en núcleos familiares donde la docencia era una tradición. Este apoyo temprano contrastó con la experiencia de D5, quien optó por mantener en secreto sus estudios hasta sentirse consolidado en la carrera: “Mi familia no sabía lo que estaba estudiando”.

El acompañamiento institucional también resultó clave. D1, D3 y D5 destacaron el papel de docentes formadores, quienes no solo transmitieron conocimientos técnicos, sino una ética del cuidado y del compromiso pedagógico. En algunos casos, como el de D7, experimentó resistencias iniciales ejecutadas por una maestra: “esta carrera es para mujeres”; sin embargo, ante dicha consigna, se detonaron procesos de reafirmación identitaria por parte de él: “¡también puedo!”.

Los vínculos con madres y padres de familia constituyen uno de los mayores desafíos. La desconfianza inicial se expresó en frases como: “¿apoco sí es hombre o es puto?” (D1), o incluso en cuestionamientos velados sobre su presencia en el aula. No obstante, en la mayoría de los casos, estos prejuicios se diluyeron a partir de la interacción cotidiana, el vínculo afectivo con el alumnado y la calidad del trabajo pedagógico. Como expresó D8: “hay que romper los paradigmas... no tiene nada que ver su género”.

Una estrategia recurrente de legitimación ha sido el profesionalismo explícito. D2 optó por presentar su currículum ante las familias para generar confianza desde el inicio. Esta necesidad de “probar” constantemente su capacidad profesional refleja que, a diferencia de sus colegas mujeres, los docentes hombres no son asumidos automáticamente como legítimos, sino que deben construir esa legitimidad día a día.

En conjunto, la categoría muestra que los actores significativos operan como filtros de validación o resistencia. La masculinidad docente se ve interpelada por normas sociales que asocian el cuidado infantil con lo femenino, obligando a los hombres a ejercer su rol en condiciones de sospecha, pero también de posibilidad transformadora. Las redes de apoyo, el reconocimiento institucional y la construcción de alianzas con las familias se convierten en estrategias para habitar un espacio laboral que históricamente les ha sido ajeno.

3. DIFICULTADES

Los docentes hombres enfrentan una serie de dificultades en preescolar que trascienden lo operativo y se inscriben en un sistema simbólico que cuestiona su presencia en un espacio históricamente feminizado. La precarización que experimentan combina tensiones institucionales, violencia simbólica y desconfianza social, las cuales se manifiestan desde su ingreso hasta su permanencia laboral.

Las resistencias por parte de las familias constituyen un obstáculo recurrente. D1 y D2 relatan experiencias de rechazo explícito por parte de madres y padres, quienes dudaban de la capacidad del docente o retiraban a sus hijos al conocer el género de la persona que estaría frente a grupo. En el caso de D2, esta desconfianza escaló hasta una denuncia falsa que derivó en su detención; este episodio revela la fragilidad institucional ante los estigmas de género. D4 enfrentó acusaciones similares, lo cual lo llevó a afirmar lo siguiente:

En educación preescolar todo está dirigido para las mujeres, para los hombres no existe nada, para nosotros los hombres está más penado todo. No hay algo en donde a nosotros nos pueda librar de un problema y eso es algo complicado.

La distribución desigual de tareas también emergió como forma de discriminación. D2 fue excluido de eventos escolares, mientras se le asignaban actividades físicas en una reproducción de estereotipos masculinos. D5, por su parte, ha tenido que anticiparse al juicio social explicando su orientación sexual al inicio del ciclo, con el objetivo de desactivar prejuicios: “Dar a conocer quién soy” se convierte en estrategia de defensa.

En contraste, otros docentes como D6 y D7 no reportaron conflictos abiertos con las familias o sus colegas, aunque sí señalaron barreras estructurales como la falta de infraestructura, el hacinamiento en aulas o la sobrecarga administrativa. D3 subrayó el desfase entre los valores

escolares y los de las familias, mientras que D4, D5 y D9 enfrentaron exclusión en la toma de decisiones o en los espacios de validación profesional.

Entonces, se advierte que la vigilancia institucional, el rumor, los señalamientos infundados y la carga de “probar constantemente su legitimidad” son condiciones que moldean su día a día. Cabe mencionar que muchos persisten en el ejercicio docente a pesar de las tensiones, así lo advierte D8, quien logró transformar el rechazo inicial de las familias en reconocimiento al final del ciclo escolar. Su historia sintetiza una de las claves del habitar masculino en preescolar: la necesidad de resistir, resignificar y demostrar, desde la práctica pedagógica, que el cuidado, la ternura y la enseñanza no tienen género.

4. TRATO

Esta categoría visibiliza cómo los docentes hombres en educación preescolar configuran y negocian sus vínculos con diversos actores escolares en medio de imaginarios de género que marcan su inserción como excepcional, vigilada o incluso amenazante. Aunque algunos participantes relatan experiencias de respeto y colaboración, otros exponen formas de discriminación, control simbólico y violencia institucional que delinearán un trato diferencial.

Para docentes como D1, D3, D5, D6 y D7, la relación con el personal escolar y las familias ha sido, en general, cordial y respetuosa. En particular, D3 señala que su presencia es vista como “una novedad” valorada por la comunidad, mientras que D6 destaca la cooperación de las asistentes educativas en tareas sensibles. Cabe señalar que, incluso en estos contextos favorables, se perciben regulaciones implícitas que limitan el contacto físico y afectivo con las y los infantes: “si los niños me quieren abrazar, me quedo parado, estático” (D5); “yo no amarro, ni desabotono, ni para ir al baño, nada” (D7). Estas frases revelan una autovigilancia constante asociada al temor de ser malinterpretados, lo cual evidencia un trato diferenciado con respecto a sus pares mujeres.

Otros docentes han enfrentado experiencias más hostiles. El caso de D2 es paradigmático, ya que fue objeto de vigilancia institucional, restricciones en su vestimenta, agresiones verbales e incluso una denuncia falsa que derivó en su arresto, pese a ser exonerado. Su trayectoria expone los efectos más severos del estigma, donde el prejuicio de género se traduce en violencia simbólica, administrativa y judicial. De forma menos extrema, D8 rememora burlas en su etapa formativa y tensiones por la exigencia de vestimenta formal que limitaba su trabajo dinámico en el aula. No obstante, destaca su resiliencia al recordar su época de estudiante en la Normal, en donde en los desfiles le gritaban:

Ahí van los de “freescolar” (referencia a persona gay u homosexual), pero yo les decía: ni pongas atención, uno a lo suyo, al final de cuentas uno escogió esa carrera por “x” o “y” razón y hay que hacerlo de la mejor manera.

La imposición de normas diferenciadas también se manifiesta en aspectos simbólicos. D9 refiere haber recibido un trato “bueno, pero distinto” durante su formación, y luego en el ámbito laboral detectó resistencias por parte de directivas que “se sentían invadidas” ante su presencia. Como forma de agencia, resignificó el uso de la bata institucional: “la transformé en chaleco de obrero”. Asimismo, D4 señala que la exclusión se codifica desde el lenguaje institucional: “todo está dirigido a *las educadoras*”, invisibilizando a los hombres como sujetos legítimos del nivel.

Por otro lado, el testimonio de D5 revela un ángulo menos explorado: el acoso por parte de madres de familia, que lo coloca en una posición vulnerable sin posibilidad de defensa. Esta situación, junto con la sugerencia de evitar saludos como el beso en la mejilla: “Una directora me dijo que evitara saludar de beso a las madres de familia”. En este caso se acentúa la vigilancia corporal a la que están sujetos los docentes hombres. El trato institucional se entrelaza con una normatividad no escrita que lo posiciona como potencial riesgo.

En conjunto, esta categoría evidencia que el trato hacia los docentes hombres no solo opera a través de acciones explícitas, sino también mediante microrregulaciones que tensionan su identidad profesional y emocional. Entre la cordialidad y la sospecha, entre la inclusión y el control, su experiencia está marcada por una constante negociación entre lo esperado, lo tolerado y lo que se les permite ser como educadores en un espacio históricamente feminizado.

5. PROYECCIONES

Las proyecciones profesionales de los docentes hombres en educación preescolar ofrecen una mirada hacia el futuro de sus trayectorias, revelando tanto aspiraciones individuales como tensiones estructurales que atraviesan su ejercicio laboral. A través de sus relatos, emergen deseos de crecimiento académico, búsqueda de reconocimiento institucional, tránsito hacia funciones de liderazgo o exploración de ámbitos alternativos; todo ello mediado por la vocación, el contexto institucional y los estigmas de género.

Varios docentes como D1, D3, D4 y D9 expresan interés en ocupar cargos directivos, motivados no solo por el ascenso laboral, sino por el deseo de incidir en la mejora institucional. D1 proyecta concluir su doctorado como parte de un compromiso ético con la actualización continua. Los docentes, D3 y D4 aspiran a roles de liderazgo para transformar prácticas escolares desde una perspectiva de equidad de género. En particular, D4 sostiene que su presencia en espacios de decisión puede contribuir a “despertar la igualdad y equidad desde pequeños”, articulando una visión pedagógica con una dimensión política del rol docente.

Otros participantes como D5 y D8 proponen caminos menos convencionales. D5 plantea abrir un consultorio pedagógico para ofrecer atención personalizada fuera del aula institucional, mientras que D8 desea combinar el trabajo con familias y la formación de docentes, proyectándose como supervisor o pedagogo en una escuela Normal. Estas rutas reflejan una agencia profesional donde desborda el marco tradicional de la docencia y apunta hacia formas de intervención educativa más amplias, integrando lo pedagógico con lo afectivo y lo comunitario.

En contraste, docentes como D2 y D7 contemplan salir del nivel preescolar. D2 busca aplicar su experiencia en otros niveles educativos, desafiando la noción de que el preescolar es una etapa menor. D7, en cambio, visualiza su tránsito hacia funciones administrativas, considerando la docencia como una etapa formativa previa a roles con mayor incidencia estructural. Ambas posturas revelan cómo la movilidad profesional puede estar motivada tanto por proyectos personales como por los límites impuestos por la estructura escolar a los hombres en un nivel históricamente feminizante.

Estas proyecciones configuran un campo de sentidos donde la permanencia, la transformación y la movilidad se entrelazan con los mandatos de género, las condiciones del sistema educativo y la construcción de identidad profesional. Lejos de ser homogéneas, las trayectorias proyectadas por los docentes hombres en preescolar reflejan estrategias de resignificación frente a las tensiones que enfrentan en su día a día, reafirmando su vocación o trazando nuevas rutas para habitar el quehacer educativo con dignidad, sentido y agencia.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos evidencian un patrón persistente de trato diferenciado hacia los docentes hombres en el nivel preescolar, reflejo de construcciones socioculturales de género arraigadas en el ámbito escolar y comunitario. Esta diferenciación no es anecdótica, sino estructural, y se manifiesta en la elección profesional, la recepción por parte de actores sociales, las dificultades cotidianas, el trato institucional y las proyecciones laborales.

En términos vocacionales, los docentes participantes exhiben trayectorias heterogéneas: algunos accedieron al nivel preescolar por vocación genuina (D1, D5, D6), mientras otros lo hicieron por limitaciones económicas, familiares o geográficas (D2, D4, D8, D9). De acuerdo con lo señalado por Tenti (2007), las decisiones que llevaron a los participantes hacia la docencia no estuvieron necesariamente guiadas por una vocación previa, sino por condiciones estructurales que influyeron en su trayectoria. Aun así, la mayoría logró resignificar su experiencia profesional desde el compromiso ético y pedagógico.

La relación con los actores sociales estuvo atravesada por el apoyo de familiares y colegas, pero también por el rechazo inicial de madres y padres de familia. Casos como el de D2, quien enfrentó agresiones y una denuncia falsa, o bien para el caso de D5 y D4, los cuales fueron acosados por madres de familia y revelaron formas de violencia de género inversa y estigmatización de la masculinidad en contextos de cuidado, como advierten García Villanueva *et al.* (2015). Estos mecanismos de sospecha activan una vigilancia desproporcionada sobre los docentes hombres.

En cuanto a las dificultades presentes en los testimonios se muestra que la legitimación del rol masculino en el aula exige un esfuerzo adicional. Varios docentes (D1, D9) señalaron la necesidad de “ganarse” la confianza de las familias, revelando una carga simbólica basada en la meritocracia, la cual responde a la subordinación de masculinidades no hegemónicas (Connell, 2005). La reiterada exigencia de demostración de competencia acentúa las tensiones entre desempeño profesional y validación social.

La categoría de trato confirma una institucionalidad marcada por la desconfianza: vigilancia diferenciada (D2, D4), regulaciones específicas sobre vestimenta (D2, D8, D9) y restricciones en el contacto físico con el alumnado. Estas prácticas, más que proteger, refuerzan imaginarios de sospecha donde posicionan lo masculino como potencial amenaza (Louro, 1997), afectando la dimensión afectiva del vínculo pedagógico y reforzando una masculinidad desvinculada del cuidado.

Finalmente, las proyecciones de los docentes revelan un horizonte de transformación. Muchos expresan deseos de ascenso institucional (D3, D4, D9), de impacto formativo (D8) o de innovación pedagógica (D5), lo cual refleja una agencia profesional activa. Estas aspiraciones, más allá del reconocimiento individual, buscan incidir en el cambio estructural del sistema educativo, tal como lo plantea Freire (1996) para desafiar los mandatos de género y reconfigurar la masculinidad en la docencia.

En conjunto, los hallazgos muestran que los docentes hombres en preescolar transitan entre el estigma y la resiliencia. Y aunque enfrentan resistencias simbólicas, administrativas y comunitarias, también encarna una práctica pedagógica comprometida que cuestiona y transforma las lógicas de género en la educación.

CONCLUSIONES

Esta investigación permitió comprender cómo los docentes hombres experimentan su trayectoria laboral en el nivel preescolar, desde sus motivaciones iniciales hasta sus proyecciones, dentro de un contexto marcado por la feminización histórica del cuidado y por estereotipos de género persistentes. Sus relatos visibilizan tensiones identitarias, resistencias institucionales y mecanismos de estigmatización que condicionan su ingreso, permanencia y legitimación profesional.

En la dimensión vocacional, se identificaron motivaciones diversas: algunos docentes accedieron al nivel por vocación temprana, otros por factores estructurales como falta de alternativas o presión familiar. Sin embargo, la mayoría resignificó su práctica desde la experiencia, construyendo una identidad docente sólida y comprometida. Este hallazgo refuerza la idea de que la vocación no es un punto de partida fijo, sino una construcción situada en la interacción pedagógica (García y Gutiérrez, 2018).

Respecto a los actores sociales, los vínculos con las familias fueron ambivalentes. Si bien algunos encontraron apoyo, la mayoría enfrentó desconfianza, restricciones afectivas y, en casos extremos, violencia simbólica y denuncias infundadas. Estos relatos reflejan la tensión entre la figura masculina y los ideales culturalmente asignados al trabajo de cuidado (Connell, 1995; García Villanueva *et al.*, 2015), así como la hipervisibilidad del hombre como potencial transgresor (López y Rojas, 2021).

Las dificultades cotidianas estuvieron marcadas por mecanismos de control y diferenciación: observación constante, códigos de vestimenta rígidos y limitaciones en el contacto físico con niñas y niños. Estas prácticas institucionales refuerzan normas de género que restringen la posibilidad de ejercer una pedagogía sensible desde una masculinidad no hegemónica (Segura, 2019), y reflejan una cultura escolar que aún regula lo “apropiado” en función del género.

En cuanto a las proyecciones, todos los participantes manifestaron aspiraciones de crecimiento, ya sea hacia puestos directivos, campos de formación docente o modelos de intervención alternativos. Estas metas no responden solo a la movilidad profesional, sino al deseo de incidir estructuralmente en los imaginarios institucionales que reproducen jerarquías simbólicas. Su compromiso ético con la infancia se articula con una apuesta política por resignificar el rol del hombre docente desde una posición transformadora (Freire, 1996).

En síntesis, la experiencia de los docentes hombres en el nivel preescolar revela un campo de disputa identitaria en el que se entrecruzan vocación, resistencia y agencia. Cabe mencionar que, aunque su presencia sigue enfrentando múltiples barreras, también encarna posibilidades de transformación pedagógica y cultural. Promover su inclusión no es solo una cuestión de equidad laboral, sino una vía para despatriarcalizar la educación temprana, resignificar las masculinidades y construir un horizonte escolar más justo, plural y emancipador.

FUENTES DE CONSULTA

- Connell, Raewyn (1995), *Masculinidades*, Madrid, Morata.
- Connell, Raewyn (2005), "La organización social de la masculinidad", en Del Valle, T. (ed.), *Género*, Madrid, Ediciones Cátedra, pp. 139-162.
- De Beauvoir, Simone (1982), *El segundo sexo*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- Freire, Paulo (1996), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Ciudad de México, Siglo XXI Editores.
- García Villanueva, E., Macías, A. y Téllez, A. (2015), "Prácticas de exclusión hacia varones docentes en el nivel preescolar", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(2), pp. 77-102.
- García, M. y Gutiérrez, S. (2018), "Vocación docente: entre el mito y la práctica", *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), pp. 15-32.
- Goffman, Erving (1963), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Guba, Egon y Lincoln, Yvonna (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, Sage Publications.
- Husserl, Edmund (1997), *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, Madrid, Alianza Editorial.
- Incháustegui, T. y Ugalde, L. (2005), *Género, ciudadanía y políticas públicas*, Ciudad de México, Inmujeres.
- Inmujeres (Instituto Nacional de las Mujeres) (2005), *La educación preescolar y el desarrollo de la niñez*, Ciudad de México, Inmujeres.
- Link, Bruce y Phelan, Jo (2001), "Conceptualizing stigma", *Annual Review of Sociology*, 27(1), pp. 363-385.
- López Sánchez, I. y Rojas, M. (2021), "Masculinidades no hegemónicas en espacios de cuidado: experiencias de docentes varones en educación inicial", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), pp. 445-470.

- Moustakas, Clark (1994), *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Segura, S. (2019), "Políticas escolares, género y diferencia: Una mirada crítica desde la educación inicial", *Revista Educación y Sociedad*, 40(2), pp. 203-223.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2020), Dirección General de Información, Planeación, Programación y Evaluación, *Estadísticas básicas del nivel preescolar en el Estado de México*, Toluca, Gobierno del Estado de México.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- Taylor, Steve y Bogdan, Robert (1996), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Tenti Fanfani, Emilio (2007), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Yin, Robert (2003), *Estudio de caso: diseño y métodos*, Madrid, Morata.

AFRICA JANET GUTIÉRREZ AMBRÍZ

Tiene un Doctorado en Educación y la Maestría en Investigación de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), en donde actualmente labora como Docente-Investigadora. Su línea de investigación es: Tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales.