

La experiencia profesional de los profesores hombres de educación preescolar en relación con las atribuciones sociales del rol de género en Medellín

Henao Cardona, Liz Mariana

2025-09-12

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/6340>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial

Del 3 de abril de 1981



Doctorado Interinstitucional en Educación

**La experiencia profesional de los profesores hombres de educación preescolar en
relación con las atribuciones sociales del rol de género en Medellín**

P r e s e n t a

Liz Mariana Henao Cardona

Directora: Dra. Amaranta Cornejo Hernández

Puebla, 12 de septiembre de 2025

1. Resumen	5
2. Introducción	6
3. Planteamiento del problema	10
3.1. Revisión de literatura	12
3.1.1. Género y creencias respecto a los hombres profesores de preescolar	15
3.1.2. Feminización de la educación preescolar	22
3.1.3. Masculinidades e identidad	27
3.1.4. Experiencia de hombres enseñando en educación preescolar	32
3.3. Justificación	41
4. Malla de referencia conceptual	45
4.1. El género como categoría de análisis	46
4.2. Experiencia, performatividad e interseccionalidad	56
4.3. La educación preescolar, sus sujetos y afectos.	59
5. Contexto de la investigación	77
6. Fundamentación metodológica	88
6.1 Momento 1: registro de codificación.	101
6.2. Mímesis 1: Prefiguración. Nivel textual, pre configuración de la trama narrativa	101
6.3. Mímesis 2: Configuración. Nivel contextual y prefigurativo de la trama narrativa.	104
6.4. Momento IV: momento pretextual, reconfiguración de la trama narrativa	105
7. Resultados	107
7.1. Austin, un maestro que está rompiendo paradigmas. Reconfiguración de la trama narrativa.	107
7.1.1. El ingreso a la docencia: un voto de confianza para romper paradigmas.	110
7.1.2. ¿Ser balanceador emocional? Algunos mandatos de género dentro de su lenguaje cotidiano.	114
7.1.3. Del amor y otros demonios: algunas emociones que permean su labor docente	116
7.1.4. Un intelecto despierto: de la psicología humanista a la pedagogía humanista	120
7.1.5. Más allá del performance educativo	123
7.1.6. Soñando con cambiar el mundo	124
7.2. Camilo: Un maestro muy espontáneo, muy alegre, muy abierto a escuchar. Reconstrucción de la trama narrativa.	126
7.2.1. Amor no quita conocimiento: algunas preocupaciones por ser hombre en un espacio de trabajo feminizado	129
7.2.2. Empatía y otras formas de relacionamiento	133
7.2.3. Desarrollando el pensamiento crítico en su quehacer como docente	138
7.2.4. De pasiones y formas de autocuidado: “soy profe de inglés y también soy bailarín”	143
7.3. Jesús: un profesor que se aleja de lo típico. Reconfiguración de la trama	

narrativa.	150
7.3.1. ¿Niños de preescolar? ¿Cómo les voy a enseñar simple past? (M, PI, J, 47)	152
7.3.2. Diferentes formas de relacionamiento con la comunidad educativa. Pandemia y otros contextos	156
7.3.3. “Yo llego al preescolar y soy un rockstar”: Performance y reflexión sobre sus prácticas pedagógicas	159
7.4. Federico, un profesor que enseña con el ejemplo. Reconfiguración de la trama narrativa.	163
7.4.1. - ‘Aprender de todo para ser buen profesor de preescolar’	168
7.4.2. ‘Para mí era más sencillo por ser papá’	173
7.4.3. ‘Decidí que iba a ser un profesor diferente a las profesoras de mi sede’	175
7.4.4 ‘Yo lo que quiero es ser un ejemplo a seguir’	178
7.5. Cristóbal, una semilla dispersa por el mundo. Reconfiguración de la trama narrativa.	182
7.5.1. ‘Tuve que reaprender a enseñar, para enseñar mejor’	187
7.5.2. ‘Quiero cambiar el mundo, un niño a la vez’	195
7.5.3. ‘Los colores son de todos’	198
8. Discusión	202
8.1 ¿Qué es ser hombre? Algunas atribuciones sociales del rol de género que convergen en la educación preescolar	202
8.2 Entre la sospecha y la interseccionalidad: el performance como parte fundamental de la práctica pedagógica	204
8.3. La realidad no es como la pintan: contradicciones entre lo esperado y la realidad laboral.	205
9. Conclusiones	209
9.1. Masculinidades en tensión: performance, sospecha y contradicciones en la docencia preescolar.	209
9.2. La investigación como un espacio de interferencia intersubjetiva	212
9.3. ¿Cómo aporta esta investigación al ámbito educativo?	215
9.4. Vetas de investigaciones futuras.	216
10. Anexos	220
10.1. Anexo A: Matrices de análisis para la revisión de literatura	221
10.3. Anexo B: Consentimiento informado	225
10.4. Anexo C: Protocolo ético	227
10.5. Anexo D: Instrumentos de recolección de información	235
11. Referencias	237

1.Resumen

Esta investigación aborda las experiencias de los profesores que laboran en educación preescolar en la ciudad de Medellín, Colombia, en relación con las atribuciones sociales del rol de género. A través de un enfoque biográfico-narrativo, profundizo en sus vivencias en un campo tradicionalmente feminizado y exploro las dinámicas e interacciones que tejen en el entorno educativo.

Ofrezco inicialmente una semblanza histórica de la educación preescolar en Colombia para luego examinar como categorías fundamentales el género, la experiencia, las atribuciones del rol de género y la educación preescolar desde investigaciones previas, lo que permitió identificar tendencias y vacíos de conocimiento, para después tejer una red flexible que permita comprender de forma integral la experiencia de los profesores de educación preescolar.

Este estudio aporta una nueva perspectiva sobre los profesores de educación preescolar, para promover una reflexión crítica sobre los estereotipos de género y la necesidad de construir espacios educativos que reconozcan y desafíen los roles de género tradicionales.

2. Introducción

La educación infantil ha sido históricamente un campo predominantemente feminizado, lo que ha generado una serie de desafíos y expectativas sociales para los hombres que deciden ejercer como profesores en este nivel educativo. En este contexto, la presente investigación se centra en las experiencias profesionales de los profesores hombres en la educación preescolar en Medellín, Colombia, por medio del análisis de dichas experiencias en relación con las atribuciones sociales de los roles de género.

El propósito de este estudio es contribuir al conocimiento existente en los campos de los estudios de género, la educación preescolar y las prácticas pedagógicas mediante el análisis de las narrativas de los profesores hombres de educación preescolar. Al explorar sus vivencias y percepciones, se busca comprender las dinámicas que emergen en un ámbito tradicionalmente asociado con lo femenino, y cómo estas influyen en su desarrollo profesional y en sus interacciones dentro del entorno educativo.

Esta investigación es de corte biográfico-narrativo, lo que promueve que los profesores relaten sus historias de vida profesional y reflexionen sobre su rol dentro de un entorno altamente feminizado, como lo es la educación preescolar. Esto permite la comprensión de su experiencia desde una mirada subjetiva y contextualizada, a la vez da pie a identificar tensiones y desafíos específicos que se encuentran dentro de la narración de sus vivencias. Esta investigación, especialmente por su metodología y la manera en la que analiza los hallazgos, está escrita para generar intriga y captar la atención, incluso a través de la extensa cantidad de páginas. Encontrarán anécdotas de la vida misma, que por medio de la triple mimesis de Paul Ricoeur llegan a ser analizadas desde múltiples aristas que dotan de sentido lo que los participantes narran.

En el planteamiento del problema describo la problemática central de la investigación, partiendo de reconocer la enseñanza en educación preescolar como una labor altamente feminizada a nivel global, en tanto ha sido vista como una función de maternidad pública y la forma en la que la presencia masculina suscita diversas reacciones. Este apartado incluye la revisión de literatura, la cual examina las investigaciones previas relacionadas con las categorías principales de la investigación. Esta revisión se subdivide en género y creencias respecto a los hombres profesores de educación preescolar; feminización de la educación preescolar; masculinidades e identidad; y la experiencia de hombres enseñando en educación preescolar. La revisión de literatura se basó en artículos priorizados según criterios de relevancia para la investigación. Empleé matrices de análisis para organizar y comprender la información de los artículos revisados. Posteriormente, presento las preguntas y los objetivos que orientan la investigación. La pregunta general es cómo las atribuciones del rol de género se reflejan en la experiencia docente de los profesores del sexo masculino en la educación preescolar en Medellín. El objetivo general es analizar la relación entre estas atribuciones y la experiencia de dichos profesores.

En la justificación argumento la importancia y relevancia de la investigación, desde la necesidad de comprender la experiencia de los profesores hombres en educación preescolar y la manera en la que las construcciones de género influyen en su desempeño.

En lugar de un marco teórico tradicional, presento una “malla” flexible de conceptos y teorías interrelacionadas entre sí, que sustentan la investigación. Las principales categorías de análisis identificadas son el género, la experiencia y la educación preescolar. Profundizo en el género desde una perspectiva social construccionista, excluyo para efectos de esta investigación el género no binario debido a la falta de información estadística y la complejidad que podría añadir. Discuto además diferentes concepciones de masculinidad,

adoptando una definición constructivista y relacional. De la misma forma, exploro los conceptos de experiencia, performatividad e interseccionalidad. Finalmente, analizo la educación preescolar y sus sujetos, incluyendo la concepción de las infancias.

En el apartado del contexto de la investigación describo aquel en el que se desarrolla el estudio, centrándome en la educación preescolar en Colombia y específicamente en la ciudad de Medellín. Presento una semblanza histórica del surgimiento y consolidación de la educación preescolar en Colombia para comprender los mandatos de género presentes en este nivel educativo.

En la fundamentación metodológica detallo el enfoque metodológico de la investigación, que es de carácter biográfico-narrativo. Escogí este método por su capacidad para manifestar y afirmar sentidos sobre el saber a través de narrarse. Abordo consideraciones éticas, como el consentimiento informado de los participantes. Describo el proceso de análisis de datos, basado en el análisis de entrevistas desde la triple mimesis de Ricoeur (1995). Este proceso se divide en etapas, incluyendo la construcción de relatos de vida profesional individuales, el análisis a nivel textual y la reconfiguración de la trama narrativa.

En el apartado de discusión analizo e interpreto los hallazgos de la investigación a la luz del marco teórico presentado. Discuto el lugar de las narrativas en la comprensión de la experiencia y las formas en que los profesores construyen y desarrollan estrategias para permanecer en un contexto feminizado. En las conclusiones presento las principales conclusiones de la investigación, respondiendo a las preguntas y objetivos planteados. Esto permite reflexionar sobre las atribuciones sociales del rol de género que convergen en la educación preescolar, la investigación como un espacio de interferencia intersubjetiva y el aporte de esta investigación al ámbito educativo. También propongo vetas de investigaciones futuras, entendidas como posibles investigaciones que pueden surgir a partir de esta.

En los anexos incluyo materiales complementarios a la investigación, como matrices de análisis de la revisión de literatura, el esquema de relación entre objetivos y categorías, el consentimiento informado, el protocolo ético y los instrumentos de recolección de información, lo que permite profundizar de mejor manera en la forma en la que se desarrolló esta investigación.

Espero que puedan encontrar disfrute a través de las páginas de esta investigación, llegar a sentir que tienen una relación estrecha con los participantes quienes, a través de múltiples horas de conversaciones, permitieron captar sus vivencias, re interpretarlas y contarlas a través de mi voz y los teóricos que conforman esta polifonía.

3. Planteamiento del problema

La docencia en educación preescolar es una profesión que es ejercida primordialmente por mujeres alrededor del mundo. Socialmente, se ha considerado que la mujer es aquella que encarna atributos como la ternura, la docilidad, la capacidad de ser maternales (Abramowski, 2010), lo que desde las atribuciones del rol de género, hace que sean las encargadas idealmente de la educación de los primeros años. Los hombres en cambio, han sido considerados tradicionalmente como quienes encarnan la autoridad, (Conrado y Henao, 2020), la agresividad, rasgos por los que se cree popularmente que no deben asumir tareas de cuidado o enseñanza en los primeros años de edad (González, 2017).

La elección de grupos escolares en las instituciones educativas permiten que estas ideas se perpetúen; es frecuente observar que las mujeres eligen estar a cargo de la educación preescolar y primaria, y los hombres de la educación secundaria, media y superior (Conrado y Henao, 2020). El ámbito educativo por medio de la socialización escolar reproduce y refuerza estas atribuciones sociales del rol de género que están presentes en la cultura, por lo tanto, cuando un hombre decide incorporarse a la docencia en educación preescolar, genera sospecha, es visto como un posible perpetrador y su masculinidad es puesta en duda (García et al., 2015).

Esta investigación la desarrollé en algunas instituciones que cuentan con el nivel de educación preescolar en la ciudad de Medellín. La elección del contexto fue determinada por la cercanía experiencial que tengo con esta ciudad, en tanto es el contexto en el que he vivido una gran parte de mi vida y he tenido la oportunidad de desempeñarme laboralmente en el área de educación preescolar de esta ciudad. Por este motivo, reconozco que un elemento que caracteriza a este nivel educativo en este contexto específico es la influencia froebeliana.

A Federico Froebel, pedagogo alemán, se le atribuye ser el creador de los jardines de niños, o como él los nombró “kindergarten”. En su libro “La educación del hombre” sienta las bases de cómo debería ser la educación preescolar. Allí quedan consignados dos pilares básicos de su pensamiento sobre la educación: la marcada influencia religiosa, que lleva a marcar como uno de los fines educativos el alcanzar la santidad; la influencia de la familia, especialmente la mujer en la educación de los primeros años al ser vista como la educadora ideal, al atribuirse el rol materno. La tarea educadora según Froebel se resume en orientar las tendencias naturales del niño y permitirle alcanzar la santidad.

Este tipo de pensamiento permite incrustar en la educación preescolar atribuciones sociales del rol de género, ya que al tradicionalmente asociarse la mujer con la maternidad hace que se considere que la mujer es la que debe encargarse de la educación de los primeros años, lo que impide el acercamiento del género masculino a este nivel educativo.

El proceso de revisión de literatura me permitió identificar tres creencias principales en el acercamiento investigativo a los profesores hombres de educación preescolar. La primera de ellas es verlos como posibles perpetradores de delitos como violencia física o sexual. Esto se relaciona con la idea de masculinidad hegemónica que, no solo considera al hombre como un ser violento, sino que lo hipersexualiza (Tufan, 2018; Wright, 2018; Hedlin et al., 2019; Moosa y Bhana, 2020; Yang y McNair, 2021, Garcia et al., 2015)

Otra creencia que encontré en la literatura es considerar a los profesores hombres de educación preescolar como modelo masculino para los niños (Yang y McNair, 2021). Esta creencia permite perpetuar modelos de masculinidad hegemónica en las siguientes generaciones, y se relaciona de manera estrecha con la tercera creencia encontrada, que es catalogar a los profesores hombres de este nivel educativo como chico divertido o profesor de ciencias competente (Yang y McNair, 2021; Hedlin, et al., 2019), lo que se da por la

asociación entre masculinidad, aptitudes deportivas y pensamiento lógico- científico, que hace parte de la manera hegemónica y estereotipada de concebir al género masculino.

De estas creencias se desprenden dos barreras para la participación masculina en la enseñanza de educación preescolar. Una de estas es el verse permeados por el discurso de la sospecha planteado por Pruitt (2015) como resultado de la creencia que los considera posibles perpetradores. En este discurso no sólo se expresa abiertamente en la relación individual con el docente, sino que se refleja en la forma en que el ámbito educativo interactúa con él.

Otra de las barreras para la docencia masculina en educación preescolar es la falta de reconocimiento social y de remuneración que tiene enseñar en este nivel educativo. Al haberse visto tradicionalmente la enseñanza en educación preescolar como una prolongación de la maternidad, presenta una remuneración precaria para quienes allí enseñan, esto lleva a que sea poco reconocida socialmente esta labor. Al estar el hombre expuesto culturalmente a la atribución social del rol de género que lo presiona a ser el proveedor principal en un hogar, resulta poco llamativo el enseñar en este nivel (Demirkasımoğlu & Taşkın, 2019; Sullivan et al., 2020; Shpancer et al., 2019; Thorpe et al., 2018; Tufan, 2018; Heikkilä & Hellman, 2016; Reich-Shapiro et al., 2020).

3.1. Revisión de literatura

Por medio del proceso de revisión de literatura busqué conocer el estado del conocimiento en relación con las investigaciones realizadas con o sobre profesores hombres 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 resultado de investigación, de los cuales sólo 16 de ellos han sido escritos en español y son resultado de investigaciones hechas en Latinoamérica y España. Por esta razón la mayoría de la literatura

aquí referenciada se encuentra en inglés y es resultado de investigaciones llevadas a cabo por fuera de Latinoamérica, lo cual no se debe a un sesgo colonialista implícito en la investigación, sino que es resultado de la escasez de investigaciones respecto a profesores hombres de educación preescolar en América Latina.

Figura 1. Revisión de literatura con base de datos y descriptores. Elaboración propia.

Dividí los artículos hallados en tres tipos de acuerdo a diversos criterios de priorización, los cuales fueron:

CRITERIOS		PRIORIDAD ALTA	PRIORIDAD MEDIA	PRIORIDAD BAJA		
Artículos resultado de investigación, revisados por pares						
Objeto de estudio		Masculinidades en educación preescolar,educación inicial o infantil	Masculinidades en educación preescolar.educación inicial o infantil	Masculinidades, sin relación directa con los objetivos de mi investigación		
Fecha de publicación		Posterior al 2014	Posterior al 2012			
Método		Cualitativo	Cualitativo o cuantitativo, relacionado con los objetivos de mi investigación			
Preferiblemente		Investigaciones llevadas a cabo en latinoamérica.				
	[abstract, child daycare] and [publication date: (01/01/2014) to 12/31/2021]	1	1	1	0	0
REDALYC	"hombres en preescolar"	4	3	0	1	1
Semantic Scholar	"male teachers and early childhood education and care"	138	11	3	6	2

Figura 2. Criterios de priorización. Elaboración propia.

De acuerdo con los criterios de priorización que establecí para prioridad alta encontré 18 artículos, para prioridad media recuperé 31, y para prioridad baja catalogué 18, obteniendo así un total de 67 artículos recuperados y catalogados de acuerdo a su relevancia para mi investigación.

Tras ser catalogados los artículos de acuerdo al nivel de prioridad, procedí a su vaciado en una matriz que me permitió dar cuenta de aspectos relevantes del artículo, como los descriptores empleados para su búsqueda, su año de publicación, título, país en que se desarrolló la investigación, objeto de estudio, objetivo general de la investigación, relevancia, referentes teóricos, enfoque metodológico, método o diseño, instrumentos y fuentes de recolección de información, sujetos de la investigación, resultados o conclusiones y referencia para citar. Esto lo realicé con los artículos marcados como de alta prioridad. Un ejemplo de esta matriz de análisis se encuentra en el anexo A, al final de este documento.

A continuación, procedí al análisis con la segunda matriz, la cual elaboré al detectar algunos temas recurrentes en las investigaciones seleccionadas como prioridad alta que analicé en la primera matriz, por lo tanto realicé una subdivisión de la literatura que estaba analizando para poder comprender mejor los conceptos, autores y aportaciones que podría brindar a mi investigación, desde los objetivos, cada una de las categorías seleccionadas.

Estas categorías fueron: creencias respecto a hombres en educación preescolar, experiencia de hombres en educación preescolar, feminización de la docencia en educación preescolar y masculinidades e identidades en educación preescolar. La matriz la elaboré fragmentando cada artículo en su título, citación, sus categorías de análisis, el marco de referencia conceptual, las contribuciones a mi investigación y su prioridad, la cual se incluyó

para poder facilitar el filtrado a través de filtros en Excel. Esta matriz se encuentra en el anexo A, al final del documento.

Tras el análisis realizado en ambas matrices, procedí a la elaboración de un esquema donde se relaciona cada uno de los objetivos específicos de mi investigación con las categorías encontradas en la revisión de literatura, y los conceptos correspondientes a la misma. Tras esto, comencé la escritura de la revisión de literatura.

3.1.1. Género y creencias respecto a los hombres profesores de preescolar

Para esta subcategoría se encontraron 5 investigaciones, las cuales abordan las creencias existentes respecto a los hombres profesores de preescolar 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’¹, el cual se llevó a cabo por Maria Hedlin, Magnus Åberg & Caroline Johansson en el año 2019 en Suecia en el marco de la investigación ‘*Touch in preschool-Care or Risk?*’², 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, 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, Aberg y Johansson

¹ Chico divertido y posible perpetrador: un estudio de entrevistas sobre cómo los hombres se posicionan en cuidado y educación inicial. DOI: 10.1080/20004508.2018.1492844

² El contacto en preescolar. ¿Cuidado o riesgo?

(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.

Como afirman los autores, en Suecia, en los últimos 50 años, se ha buscado que más hombres se interesen en trabajar en educación preescolar, y no existen políticas de no contacto físico dentro de las aulas de este nivel. En relación con esto, el principal hallazgo al que llegaron los investigadores es que existen dos creencias principales en relación a los profesores hombres de educación preescolar: la que los cataloga como ‘chicos divertidos’, es decir, alguien que bromea, juega y se enfoca en la actividad física (Hedlin, Abberg y Johansson, 2019) y la que los cataloga como ‘posible perpetrador’, donde el discurso de la sospecha se configura como un elemento difícil de ignorar.

Respecto a la posición de ‘chico divertido’, el asumirla, ya sea de manera abierta o relucante, y el rechazarla, configura un modo de subjetivación de acuerdo a su masculinidad. Según Hedlin, Abberg y Johansson, algunos profesores deciden asumir este rol al considerar que los hombres hacen cosas de manera diferente a las mujeres en el aula de clase, centrándose más en las actividades deportivas y físicas, las cuales se asocian fuertemente con la masculinidad. Otros, deciden tomar esta posición de manera relucante, al expresar algunas preocupaciones respecto al contacto físico con los estudiantes, al no sólo sentirse permeados por el discurso de la sospecha, sino también porque asumen la cercanía con ellos como un elemento propio de la feminidad. Quienes deciden rechazar esta posición esgrimen principalmente motivos de riesgos de salud ocupacional al involucrarse en actividades físicas con sus estudiantes y por la manera en la cual como profesores de educación preescolar construyen y consideran su rol profesional.

En relación con la creencia que cataloga al profesor de preescolar como un posible perpetrador, se evidencian prácticas de resistencia y de prevención activa ante aquellos elementos cotidianos que podrían hacer que fueran percibidos como un riesgo para sus estudiantes, como el contacto físico y las demostraciones de afecto; como los abrazos y los besos. También estos profesores han adoptado maneras de posicionarse como hombres seguros como permanecer a la vista de sus compañeros y compañeras en situaciones que requieren de contacto con sus estudiantes- como al momento de hacer un cambio de pañal,- y alinearse con los ideales heteronormativos, como tener una familia consolidada y ser padre.

El segundo artículo que analicé dentro de esta clasificación, es ‘Contesting Hegemony: Re-Imagining Masculinities for Early Childhood Education’³, el cual fue escrito por Travis Wright y publicado en el 2018, y, por medio del enfoque autoetnográfico, se centra en su vida profesional en educación preescolar en el contexto estadounidense, para examinar sus experiencias a nivel social y psicológico, buscando profundizar el entendimiento de cómo 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, sólo el 2,2% de los profesores de este nivel eran hombres.

Así mismo, Wright (2018) expresa que al ser un hombre homosexual, consciente del estigma que existe socialmente respecto a los hombres que ejercen como profesores de educación preescolar, en ocasiones ocultó partes de sí mismo para ejercer el trabajo que amaba, y afirma que este es un sentimiento que algunos colegas han compartido frecuentemente con él. Uno de los elementos que aparece con mayor fuerza en el artículo es

³ Disputando la hegemonía: reimaginando masculinidades para la educación inicial.
<https://doi.org/10.1177/1463949118781893>

el sentirse amenazado al tener interacciones físicas con sus estudiantes, ya que aprendió en los primeros años de su carrera a no tocar a los estudiantes ni permitir que estos le tocaran, buscando evitar sospechas. Así mismo, deja claro que el transgredir la masculinidad hegemónica trae vulnerabilidades, como el ser catalogado como pedófilo u homosexual, especialmente a la hora de realizar labores que se han asociado culturalmente con las mujeres, como es el cambio de pañal en el aula de preescolar; y sentir en diversos ambientes escolares la necesidad impuesta por directivos y compañeros de permanecer a la vista durante las interacciones con los estudiantes.

Esto habla de un discurso de la sospecha que está arraigado dentro de estos ambientes escolares, que, de acuerdo a Kimmel (1994) y Connel (2005), citados por Wright (2018), cualquier acción femenina, ‘débil’ y cálida puede ser considerada sospechosa y llevar a quien la ejerce al juicio social y al ostracismo, como una forma de hacer cumplir la masculinidad hegemónica. Así mismo, según Wright (2018), el deseo que pueda tener un hombre de trabajar con infancias 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 settings⁴’, escrito por Mimin Tufan y publicado en el 2018, como resultado de una investigación que se estaba llevando 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 fenomenología, donde la técnica

⁴ Percepciones públicas y la situación de los hombres en educación preescolar.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1170190.pdf>

seleccionada 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), analiza cómo los patrones de lenguaje son contruidos de acuerdo a las declaraciones de las personas o pequeñas partes de su discurso.

La participante considera que la presencia masculina en educación inicial es un factor que ayudaría a incrementar los salarios, ya que desde su perspectiva los hombres tienen poder e influencia en la sociedad, especialmente en el aspecto económico al ser vistos como el sostén de la familia. También afirma que la enseñanza debe ser una profesión tradicionalmente femenina, al ser las mujeres más maternales que los hombres, argumento que se esgrime para justificar la feminización de la enseñanza. Así mismo, opina que las personas tienden a desconfiar de los hombres estando a solas con infancias, al estos ser considerados como potenciales abusadores sexuales, y expresa que muchos profesores son conscientes de esto y realizan esfuerzos para mantenerse visibles como mantener las puertas de sus salones abiertas y evitar el contacto físico con los estudiantes. 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 development⁵’, escrito por Yan Yang y Delores McNair y publicado en el 2020, explora las percepciones de los profesores hombres 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

⁵ Profesores hombres chinos de educación preescolar. Las percepciones de sus roles y su desarrollo profesional. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1786010>

los hombres enseñando en educación infantil. Su objetivo no era sólo describir las experiencias de los participantes, sino traerlas a la vida, buscando comprender el significado profundo de su experiencia, sin juicios. 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. Antes de la última entrevista, a cada uno de ellos se les entregó una vista general de los temas que habían emergido durante las entrevistas anteriores, como una manera de confirmar la interpretación de los hallazgos y de permitirles comparar su experiencia con la de los otros participantes.

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, se hace evidente 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 los estudiantes 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 feminicen 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, según Yang y McNair muestra que el hecho de que existan profesores hombres 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 wWho Teach Young Children’: Masculinity and the Paedophilic Threat⁶, 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 Years⁷’. 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 gay enseñando en la primera infancia.

Uno de los hallazgos de la investigación muestra que algunos de los argumentos de los participantes sobre si era más aceptable tener un profesor gay en el salón de preescolar estaba relacionado con la lógica binaria que posiciona a los hombres homosexuales como

⁶ Preocupación respecto a los hombres que enseñan a niños pequeños: masculinidad y amenaza pedófila.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1818117>

⁷ Hombres en los primeros años.

cuidadores, apelando a su ‘lado femenino’ y a los hombres heterosexuales como una amenaza para las infancias, enmarcándolos en el discurso de la sospecha. Esto puede estar relacionado con los altos niveles de violencia perpetrada por hombres heterosexuales en Sudáfrica, contexto donde se desarrolló la investigación.

3.1.2. Feminización de la educación preescolar

Esta subcategoría engloba las 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 que se hace evidente al observar la feminización prevalente en este nivel educativo. Se seleccionaron 3 artículos resultados de investigación.

Al respecto, el primer artículo reseñado se llama ‘Beliefs and Attributions: Insider Accounts of Men's Place in Early Childhood Education and Care’⁸ 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 a si pertenecían a la perspectiva de la participante o si esta se las atribuía a alguien más. Las respuestas dentro de estas categorías además fueron codificadas como temas emergentes.

⁸ Creencias y atribuciones: relatos internos de hombres en la educación y el cuidado de la primera infancia.
<https://doi.org/10.1177/1463949120929462>

Dentro de las creencias expresadas por las participantes se observa que hay una tendencia positiva en la manera en que se observa a los hombres dentro del nivel educativo, al catalogarlos como modelos de masculinidad, dinamizadores pedagógicos y como balanceadores emocionales. Una minoría expresó creencias que relacionan a los hombres como incompetentes y como un posible riesgo para la infancia.

Respecto a la creencia que los muestra como modelos de masculinidad, los autores dejan claro que las participantes expresan tanto representación de masculinidad hegemónica como desafío a la masculinidad hegemónica, e incluso llegan a nombrarlos como un posible sustituto de la figura paterna para aquellos estudiantes que no cuentan con una, lo cual, según los autores, puede llegar a generar aislamiento más que inclusión de los hombres dentro del equipo de educación preescolar, al objetivizarlos como una representación de lo masculino.

La creencia que existe de los hombres en educación preescolar como dinamizadores pedagógicos se sustenta en que estos traen una perspectiva diferente del aprendizaje y de la infancia, especialmente al relacionarlos con la figura de chico divertido que ya había sido abordada por una investigación previa (Hedlin, Åberg y Johansson, 2019), y sus prácticas pedagógicas son percibidas por las participantes como compensatorias o adicionales, más que innovadoras o disruptivas. Por otra parte, el ser considerados por las participantes como balanceadores emocionales se relaciona con el ser vistos como una figura compensatoria a los déficits emocionales que ellas expresan.

En contraste, algunas participantes consideran que los hombres son menos competentes para ser profesor de educación preescolar por la naturaleza del trabajo y las características tradicionalmente asociadas a la feminidad, como el ‘instinto materno’, el cual, según las participantes, los hombres carecen. Así mismo, una participante evoca el estereotipo masculino de sostén del hogar, y afirma que esto es incompatible con la

educación preescolar por la remuneración que se brinda en este nivel educativo. Por otra parte, según algunas participantes el que un hombre quiera trabajar en educación preescolar les lleva a ser vistos como sospechosos y se pone en duda su heterosexualidad, asumiendo que los hombres que trabajan en este nivel educativo son homosexuales o un posible riesgo para la infancia.

Respecto a las creencias atribuidas, es decir, las opiniones de la sociedad, son menos favorables ante la figura del educador masculino de nivel preescolar, considerando que son inadecuados para el trabajo en este nivel, que es visto socialmente como una función de maternidad pública, el cual, desde esta perspectiva es incompatible con la masculinidad, y que trae asociado el estigma de ser un posible abusador sexual, a pesar de que no han ocurrido experiencias de este tipo en el contexto en que se desarrolló la investigación.

El segundo artículo 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, y aborda la feminización de la educación preescolar en 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 4 participantes que eran licenciados en educación preescolar y habían ejercido la docencia 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 sus 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, el principal obstáculo que reportaron los participantes fue el establecimiento de roles y estereotipos de género correspondientes a una cultura machista y reproducidos por la sociedad, donde la participación de padres, madres y directivos complejizan la dinámica y lleva a que el educador deba enfrentarse a los prejuicios personales en torno a las atribuciones sociales de masculinidad (García-Villanueva et al., 2015), que a algunos participantes les costó la supervisión constante de sus compañeras y posterior destitución.

Adicionalmente, como desventajas expresan que sus compañeras dudaban de sus capacidades para ejercer la docencia, que recibían comentarios negativos de su ejercicio profesional por parte de amigos, familiares y personas cercanas y, por el machismo presente en la cultura mexicana, se enfrentaban a cuestionamientos sobre su orientación sexual y prejuicios que los llevaron a ser vistos como una potencial amenaza para la infancia. 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 sSo Few?⁹”, escrito por Noam Shpancer, Jessica Fannin, Jordan L. Rush, Katie Rosneck, Mariel Montgomery, William Hove y Maya

⁹ Cuidadores masculinos en guarderías infantiles. ¿Por qué tan pocos?
<https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1651307>

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 cual 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 que 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 para que no hayan 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 ausencia masculina en la educación preescolar es el escaso estatus y remuneración que trae este nivel educativo, aunque el estar en una profesión altamente feminizada le 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 hombres a los centros de cuidado infantil, aunque lo expresan como un limitante sólo para los hombres por su estereotipo de sostén económico del hogar.

3.1.3. Masculinidades e identidad

Esta subcategoría recoge una investigación y dos artículos resultado de investigación que abordan la construcción de la identidad magisterial y la masculinidad en el contexto de la educación infantil.

La investigación reseñada se llama “La construcción y desarrollo de la identidad profesional docente en Educación Infantil: características y peculiaridades en el caso de los hombres”, fue llevada a cabo por Rocío González Rosado en España, y buscó “explorar las percepciones sociales de diversos colectivos acerca de la presencia de los profesores hombres en la etapa de educación infantil” (2017, p.18). Se empleó metodología cualitativa, con grupo de discusión como técnica de recolección de información. La selección de los participantes se hizo por medio de muestreo intencional, fueron padres y madres de niños en edad preescolar; profesorado de universidad en el grado de Educación Infantil en la Universitat de les Illes Balears; estudiantes masculinos de este grado; y profesores de educación infantil en activo, logrando un total de 7 participantes. El análisis de datos se hizo de manera inductiva, a partir de las respuestas producidas por el grupo.

Una de las dimensiones que surgen del grupo de discusión es la feminización docente en educación infantil, la cual según la autora es perpetuada por la división sexual del trabajo, que socialmente marca a la mujer como la encargada del cuidado infantil, sea en el hogar o en el centro educativo. Así mismo, los participantes resaltan que la entrada de los hombres en la educación infantil podría aportar beneficios como un acercamiento al equilibrio de género; ser modelo masculino para los niños, especialmente para aquellos que no cuentan con una figura paterna; traer diferentes perspectivas al aula de preescolar y servir como equilibrio emocional para mejorar el ambiente laboral.

Otra de las dimensiones emergentes es la identidad docente y el ejercicio de la profesión, que se ve fuertemente relacionada con los prejuicios sociales, estereotipos de género y el ser minoría dentro del nivel educativo. Se observa que para los profesores el cumplir el ideal heteronormativo les permite disminuir la sospecha que pueden generar al estar en educación preescolar, motivo por el cual algunos de los participantes sugieren que el casarse y conformar una familia es una buena solución para no ser vistos como una amenaza. Otro de los hallazgos de la investigación es que los estereotipos de género presentes en la sociedad se configuran como una de las principales barreras de acceso para los hombres en la educación preescolar, siendo la escuela uno de los principales espacios de reproducción de las tradiciones culturales y roles de género tradicionales.

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 Teachers¹⁰”, 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 para convertirse en profesores de nivel preescolar en tres universidades de Suecia. Los resultados mostraron dos temas principales para la negociación: ‘convertirse y ser un rompedor’ y ‘cómo afrontar el hecho de sobresalir’.

‘Convertirse y ser un rompedor’ parece ser una tendencia para los sujetos que han hecho elecciones que se alejan 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

¹⁰ Hombres profesores de preescolar negociando las masculinidades: un estudio cualitativo con hombres que están estudiando para ser profesores de preescolar. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1161614>

personales, vendedor, conductor de camión, químico 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).

A pesar de esto, el discurso de la sospecha siempre está presente, es una barrera de acceso para los hombres y además, hace parte importante de la construcción de la identidad docente, en tanto desarrollan estrategias para evitar ser vistos como potenciales pedófilos como ser muy claros con los padres de familia respecto a su experticia como una manera de adquirir su confianza; no estar solos con los estudiantes, especialmente en los momentos de aseo; y enfocar su trabajo en los niveles superiores de educación preescolar (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 Perspective¹¹, el cual fue escrito por David Brody y publicado en el año 2015 y buscaba examinar las tensiones que surgen 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 6 profesores hombres de educación preescolar en diferentes países: Estados Unidos, Países Bajos, Israel, Inglaterra, Noruega y

¹¹ La construcción de la identidad masculina entre hombres que trabajan con niños pequeños, una perspectiva internacional. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043809>

Suiza, cuyo nivel educacional va desde estudios técnicos hasta maestría. La información recolectada se analizó de acuerdo a la teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 2008, citado por Brody, 2015).

Los hallazgos mostraron diferentes características de la identidad masculina docente como carisma, iniciativa, capacidad para jugar, combinadas con un intenso interés en el bienestar infantil, lo que les permitía incorporar una fuerte identidad masculina con metas profesionales acordes a esta. Los 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 como 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 si sentían esta preocupación.

Brody (2015) resalta que los participantes hicieron una elección de carrera audaz, en el contexto de ser una minoría extremadamente pequeña en una sociedad que coincide en tener percepciones poco alentadoras de los hombres que deciden ser profesores de preescolar. Así mismo, resalta que los participantes partían de la base de una identidad masculina fuerte y bien articulada por sus experiencias pasadas, como haber estado en el ejército o haber tenido una banda de rock, por lo que entraron en la profesión confrontando el ideal femenino de la docencia en este nivel y fueron construyendo su identidad docente incorporando elementos a su práctica con los cuales se sentían cómodos. De igual forma, la cultura en la que se encuentran inmersos hace parte importante de su identidad magisterial, 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 mMale Educators Conceptualize Their Empact on the early Childhood Classroom¹²”, escrito por Mindi Reich-Shapiro, Kirsten Cole y Jean Yves Plaisir y publicado en el 2020 y tuvo como objetivo demostrar cómo los profesores autoidentificados como hombres construyen masculinidades no normativas mientras cumplen sus roles 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 de edad, pertenecientes a diversas razas y etnias, con una experiencia mínima de 3 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 reimaginar 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

¹² Yo soy el profesor: cómo los profesores masculinos conceptualizan su impacto en el aula de educación preescolar. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1754310>

y la mentoría para permitirle a los hombres explorar cómo sus identidades de género marcan su enfoque para trabajar con niños y familias.

3.1.4. Experiencia de hombres enseñando en educación preescolar

En esta subcategoría se seleccionaron 3 artículos resultados de investigación que abordan principalmente la experiencia de los hombres profesores de preescolar, donde se narra la manera en la cual ellos han vivenciado la docencia de este nivel educativo. Así mismo, se abordan algunos asuntos que han resultado ser problemáticos para su práctica docente.

El primer artículo resultado de investigación que se analizó dentro de esta subcategoría fue “The Career Journey of the First Male Preschool Teacher in Turkey: An Optimistic Perspective to A Female Dominated Occupation¹³”, el cual fue escrito por Nihan Demirkasımoğlu y Pelin Taşkın y publicado en el 2018 y desarrollado en el contexto turco. Su metodología fue un estudio de caso del primer profesor de educación preescolar en Turquía y buscaba investigar las percepciones relacionadas con las ventajas y desventajas que le traía el ser el pionero en su área, la percepción de la sociedad escolar hacia él, cómo manejó los retos que se le presentaron y los posibles beneficios sociales de la inserción de hombres como profesores de educación preescolar. Para la recolección de información se empleó la entrevista semi estructurada.

El participante de la investigación, que tiene 32 años de trayectoria docente en educación preescolar, comenzó trabajando en preescolares privados y un año después abrió su propio centro de educación preescolar. Dentro de las ventajas de ser el primer profesor de preescolar de Turquía reporta que en su proceso educativo se vio beneficiado por acciones

¹³ La trayectoria profesional del primer hombre profesor de educación preescolar en Turquía. Una mirada optimista a una ocupación feminizada. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.19m>

afirmativas de sus profesores, así mismo, considera que su apertura a la experiencia, autoconfianza, autocontrol, sentido de responsabilidad y autoperibirse como un modelo masculino en el ámbito escolar le llevaron a construir una carrera exitosa como profesor y director de preescolar. Por otra parte, algunas de las desventajas que reporta fueron dificultad para conseguir trabajo, desconfianza de parte de la comunidad escolar, ser percibido como incompetente por padres y administradores escolares y ser foco de preocupación comercial, en tanto la administración escolar creía que los padres de familia no reaccionarían de la mejor manera al tenerlo como profesor de preescolar y que incluso llegarían a desconfiar de la escuela.

El segundo artículo resultado de investigación reseñado para esta subcategoría se llama “Challenges of Men in Early Childhood Education: Case Study of an American Male Early Childhood Teacher¹⁴”, el cual fue escrito por Yan Yang y publicado en 2018. El objetivo de la investigación fue buscar una comprensión profunda de la experiencia de un profesor estadounidense de educación preescolar que lleva 20 años trabajando en este nivel educativo y para lograrlo se recolectó información por medio de entrevistas semi estructuradas a profundidad y observaciones de clase.

La experiencia de este profesor muestra que existen diferencias en la interacción que sus compañeras tienen entre ellas y la que tienen con él, como excluirlo de conversaciones femeninas y restringir la conversación con él a temas laborales; también expresa que las preocupaciones de los padres de familia se refieren al contacto físico, lo que lo lleva a evitarlo y a desarrollar otras maneras de relacionarse con sus estudiantes. Así mismo,

¹⁴ Desafíos de los hombres en educación preescolar. Estudio de caso de un profesor de preescolar estadounidense. <https://doi.org/10.2991/iceemr-18.2018.59>

manifiesta que por ser hombre ha sido forzado a jugar un rol disciplinario, especialmente en aulas de clase con altos índices de problemas comportamentales.

El último artículo resultado de investigación reseñado para esta subcategoría se llama “The Lived Experience Of Male Early Childhood Teachers¹⁵”, realizado por Noremay Perez y publicado en el 2019. La metodología empleada fue fenomenología y se buscó describir la experiencia vivida de los profesores hombres de educación preescolar en el contexto de Cebú, capital de Filipinas. Los participantes de la investigación fueron cinco y debían tener al menos tres años de experiencia en nivel preescolar y ser capaces de describir y narrar su experiencia como profesores de este nivel. La recolección de información se hizo a través de entrevistas a profundidad.

La investigación muestra que la pasión por enseñar, resulta ser la razón por la cual se decide escoger y permanecer en la educación preescolar, a pesar de que describieron su primer año de enseñanza como un desafío complejo, ya que el entrenamiento recibido para ejercer la docencia no era suficiente para afrontar la realidad de enseñarle a niños pequeños y tuvieron que ir aprendiendo a desarrollar estrategias a medida de que iba avanzando el año. Así mismo, describen la educación preescolar como una profesión desafiante, especialmente por las barreras de comunicación que surgen con padres de familia y estudiantes, así como expresan que han experimentado el juicio social por ejercer su labor como profesores de los primeros años. A pesar de esto, consideran su profesión como altamente satisfactoria y sienten motivación para continuar en ella.

¹⁵ La experiencia vivida de profesores hombres de educación preescolar. DOI:10.13140/RG.2.2.12762.98245.

Una de las principales categorías de la investigación que realizo es el género¹⁶. Esta categoría atraviesa toda la revisión de literatura, en tanto es fundamental para la comprensión del objeto de estudio. Según Marcela Lagarde, el género es “la categoría correspondiente al orden sociocultural configurado sobre la base de la sexualidad, la cual es a su vez definida y significada históricamente por el orden genérico” (Lagarde y de los Ríos, 2018, p.29). De esta misma manera Benhabib aborda el género como una categoría relacional que pretende explicar una construcción de diferencias entre los seres humanos, a través de procesos sociohistóricos.

Esta diferencia construida por el género está presente en las diversas esferas de interacción del ser humano, en tanto sujetos de su propia sociedad, vivientes a través de su cultura, cobijados por diversas tradiciones religiosas o filosóficas de su grupo familiar, su generación (Lagarde y de los Ríos, 2018), entre otros aspectos constitutivos de su subjetividad. Así mismo, según Connell (2003), la masculinidad y la feminidad se configuran como relaciones de poder, las cuales se basan en las normas de género dominantes.

Yang y McNair (2021) abordan la creencia que considera a los hombres en educación preescolar como un modelo masculino para los niños. Los participantes de esta investigación narraron que algunos padres manifestaron su preocupación respecto a que sus hijos se feminicen al estar expuestos solo a profesoras, por lo cual sentían alivio al encontrar un profesor en educación preescolar. Así mismo, los participantes consideran que parte de su rol como profesores en este nivel es enseñarle a sus estudiantes hombres a comportarse como

¹⁶ Es importante reconocer que existe una multiplicidad de géneros que trascienden la dicotomía binaria de hombre-mujer. A pesar de esto, en este texto se hace una discriminación hacia los géneros no binarios en tanto no se relacionan directamente con los objetivos que orientan mi investigación. Además, el contexto de Colombia no permite encontrar información estadística de los profesores en educación preescolar que se identifican como no binarios ya que solo se emplean en las estadísticas los géneros femenino y masculino. El género no binario implica diversas interseccionalidades que no serán abordadas en este apartado.

hombres con actitudes masculinas como fortaleza, coraje y ambición. Esto se relaciona directamente con el concepto de masculinidad hegemónica, que según Connell (2015) “es la configuración de la práctica de género que incorpora la respuesta aceptada en un momento específico, al problema de la legitimidad del patriarcado” (p.112), favoreciendo a la reproducción y asimilación de estas prácticas de género en las siguientes generaciones, como sucede en este caso.

Otra creencia encontrada es aquella que cataloga a los hombres profesores de educación preescolar como posibles perpetradores (Tufan, 2018; Wright, 2018; Hedlin et al., 2019; Moosa y Bhana, 2020; Yang y McNair, 2021), lo cual se configura en el “discurso de la sospecha” (Pruit, 2015), que afecta a los hombres en este nivel, el cual puede expresarse abiertamente, pero también se evidencia en la manera en la cual el entorno escolar se relaciona con el educador masculino. Para evitar ser catalogados como posibles perpetradores adoptan diferentes estrategias, entre las cuales están “usar la familia, hacerse visibles y fijar límites¹⁷” (Hedlin et al., 2019, p. 98), pues al relacionarse con los ideales heteronormativos se alejan de ser vistos como homosexuales y como una amenaza pedófila, la cual según Weaver-Hightower (2011), citado por Moosa y Bhana (2020) se relaciona con las construcciones sociales que consideran a las mujeres como un género con pocos deseos sexuales pero vistas como objetos de deseo sexual, y a los hombres como un género hipersexualizado, que los lleva a ser incitadores o agresores sexuales.

Así mismo, existe otro lugar común que es catalogar a los hombres en la categoría de “profesores de ciencias competentes¹⁸” (Yang y McNair, 2021) y “chico divertido”¹⁹ (Yang

¹⁷ Traducción propia.

¹⁸ Traducción propia.

¹⁹ Traducción propia.

y McNair, 2021; Hedlin, et al., 2019), el cual de acuerdo con Hedlin et al., (2019) es definido como “alguien que juega, bromea y se enfoca en la actividad física”²⁰ (p. 102), lo que aquellas atribuciones del rol de género que asocian la masculinidad con el deporte y la actividad física (Connell, 1995), sosteniéndose en una noción tradicional de masculinidad que marca que el educador debe ser rápido, fuerte y activo (Hedlin et al., 2019).

Al respecto, Lagarde de los Ríos, (2018) expresa que la categoría de género es adecuada para analizar y comprender la condición femenina y la situación de las mujeres, y lo es también para analizar la condición masculina y la situación vital de los hombres. El género permite comprender a cualquier sujeto social cuya construcción se apoye en la significación social de su cuerpo sexuado con la carga de deberes y prohibiciones asignadas para vivir y en la especialización vital a través de la sexualidad (p.32)

Adicionalmente, la escasa remuneración que brinda la educación preescolar es una característica tradicional de este nivel educativo que se configura como una barrera importante para el ingreso de hombres a la educación preescolar. Sin embargo, el pago precario es socialmente aceptado para las mujeres, no para los hombres al ser considerados tradicionalmente el sostén económico de la familia. Algunos artículos revisados mostraron que las profesoras de educación preescolar consideran que la presencia de hombres en la etapa inicial puede ser de gran beneficio para quienes laboran en este sector, ya que consideran que al incorporar más hombres, la remuneración podría incrementar en aras de mejorar la retención de estos y al ayudar a construir identidades de género menos hegemónicas, lo que podría ayudar a disminuir la desigualdad respecto a género

²⁰ Traducción propia.

(Demirkasımoğlu & Taşkın, 2019, Sullivan et al., 2020, Thorpe et al., 2018, Tufan, 2018, Heikkilä & Hellman, 2016, Reich-Shapiro et al., 2020).

Se encuentra que las investigaciones reseñadas están relacionadas directamente con los estereotipos de género, los cuales son “aquellas percepciones permanentes de los papeles asignados a hombres y mujeres, los cuales se convierten en un sistema de creencias acerca de las características, atributos y comportamientos que se piensa son propias, esperables y adecuadas para éstos” (Fernández, 1995, citado por García et al., 2015, p.133). Estos estereotipos se mueven en el marco del deber ser, transmiten y perpetúan por la cultura, y terminan configurando esquemas cognitivos.

Pero, no sólo los estereotipos hacen parte del sistema de creencias de la cultura. El prejuicio, definido por Tajfel (1981), citado por García et al., (2015), es un tipo de evaluación, una actitud asumida, ya sea negativa o positiva, a favor o en contra que posee un grupo y se detona en la aceptación o el rechazo hacia los “otros”. Por la socialización cultural que se lleva a cabo desde el comienzo de la vida, los seres humanos aprenden aquello que es catalogado por la cultura como propio del género, y se van configurando prejuicios y estereotipos que se reflejan en todas las esferas de socialización del ser humano, incluido el ámbito laboral, como en este caso es la educación preescolar. Por este motivo, ejercer la docencia en educación preescolar es un desafío que trae consigo una reconstrucción de la masculinidad.

Este proyecto puede configurarse emocionalmente de diversas formas, sin que estas parezcan resolverse de una forma particularmente estable, en tanto se relaciona con las fuentes estructurales de la contradicción emocional (Connell, 2015), que se encuentran en la cultura misma y se relacionan con el “vértigo de género” (Connell, 2015), el cual pone de manifiesto que deshacer la masculinidad para muchos hombres significa perder la estructura

de la personalidad, en tanto sujetos socializados con ideales de lo que implica ser hombre, por lo tanto modificar estos patrones masculinos puede llegar a ser aterrador.

El vértigo de género se evidencia en la experiencia de algunos participantes de las investigaciones mencionadas que, al estar en una profesión altamente feminizada y que requiere dinámicas de cuidado, vieron la necesidad de modificar su masculinidad y su comportamiento para responder a las necesidades del nivel, impulsándolos a alcanzar otras formas de estructurar el mundo (Connell, 2015).

Las nuevas formas de estructurar el mundo están relacionadas con lo que Cooney y Bittner (2001) llaman “el hombre reconciliado”, que implica transformar la identidad que ha posicionado al género femenino y masculino como polos opuestos, cuestiona el modelo de virilidad tradicional, acepta aquello considerado tradicionalmente como femenino y busca crear otra masculinidad, con nuevas formas de relacionarse, de pensar y de implicarse en el mundo que los rodea.

Este concepto resulta especialmente relevante a la hora de mirar el proceso de deconstrucción que muchos profesores de educación preescolar realizan para poder implicarse activamente en este nivel educativo, adoptando características que tradicionalmente se le ha negado al género masculino como la compasión, la ternura y el cuidado; y que hacen parte de las dinámicas esenciales de la educación preescolar.

Tras realizar un segundo acercamiento a la revisión sistemática de literatura, es importante resaltar la importancia de llevar a cabo más investigaciones que indaguen sobre la experiencia de los profesores hombres de educación preescolar, la construcción y reconstrucción de masculinidades y el fenómeno de feminización de la docencia como mala praxis educativa. Investigar más este objeto de estudio puede brindar mayor visibilidad a la

configuración de nuevas masculinidades no hegemónicas, que se alejen de los mandatos patriarcales y que contribuyan a la transformación social, especialmente en lo relacionado con los roles de género asociados a las tareas de cuidado.

Así mismo, es importante reconocer las creencias que existen alrededor de la figura del docente de educación preescolar, el peso que tienen en relación a su género, y la influencia que ejercen en su cotidianidad escolar, ya que permiten comprender las atribuciones sociales del rol de género que se encuentran inmersas en un contexto específico, la manera en la cual se relaciona con los profesores hombres de este nivel educativo y como estas son reproducidas, desafiadas o comprendidas por la comunidad educativa en tanto está mediada por la cultura específica del contexto en el cual se relacionan.

Cobra relevancia retomar la experiencia de los profesores hombres de educación preescolar y cómo en su narración se evidencia una reconstrucción de su masculinidad, o una reafirmación de la misma, algunos distanciándose de la masculinidad hegemónica y otros reproduciéndola en el aula de clase.

Tras considerar estos elementos de la revisión de la literatura, mi investigación se orienta a comprender un problema principal: de qué maneras inciden las atribuciones sociales del rol de género en la configuración de la experiencia docente y la masculinidad de profesores del sexo masculino en educación preescolar en Medellín.

A partir de esta pregunta, se establece como objetivo general analizar cómo las atribuciones sociales del rol de género inciden en la configuración de la masculinidad y la experiencia docente de estos profesores.

Para lograrlo, la investigación se apoya en preguntas más específicas: ¿cómo perciben los hombres profesores de preescolar su experiencia docente en relación con las expectativas

sociales de su género?, ¿qué estereotipos de género identifican que afectan su desempeño?, y ¿qué tensiones, resistencias o adaptaciones enfrentan en sus contextos escolares?

Estas preguntas me llevan a plantear objetivos específicos. El primero es analizar la relación entre las atribuciones sociales del rol de género y la experiencia de estos docentes. El segundo es describir cómo los estereotipos de género influyen en su vivencia laboral en preescolar. El tercero es visibilizar el ejercicio docente que realizan en el cual despliegan capacidades pedagógicas, y el cuarto es examinar los mandatos sociales sobre masculinidad que están presentes en su experiencia y prácticas.

3.3. Justificación

La presente investigación, de carácter descriptivo, se fundamenta en la necesidad de comprender la experiencia de los profesores hombres en la educación preescolar: un ámbito tradicionalmente feminizado y no tan explorado en el contexto latinoamericano desde la perspectiva de género y masculinidades. A través del análisis de las atribuciones sociales del rol de género, esta investigación busca aportar por medio de las narrativas de profesores hombres de educación preescolar al estado del conocimiento de estudios de género, educación preescolar y prácticas pedagógicas, de modo que pueda redundar en el diseño de políticas educativas inclusivas.

Uno de los principales objetivos es la comprensión de la experiencia de los hombres enseñando en la educación preescolar, un campo donde la participación de los hombres es escasa y a menudo invisibilizada. En América Latina, la investigación sobre este tema es limitada, lo que genera vacíos de conocimiento en relación con la forma en que los estereotipos de género afectan la práctica docente de los profesores hombres. La mayor parte de la literatura disponible se encuentra en inglés y proviene de contextos ajenos a la región, lo

que subraya la necesidad de generar conocimiento local que refleje las particularidades socioculturales del contexto latinoamericano.

El estudio también busca examinar la relación entre las atribuciones sociales del rol de género y la experiencia docente de los profesores hombres en Medellín, Colombia. Se analizará cómo las construcciones de masculinidad predominantes influyen en su ejercicio profesional, así como las barreras y desafíos que enfrentan en un entorno dominado por la presencia femenina.

En términos de impacto social, esta investigación tiene el potencial de contribuir a la construcción de política pública educativa con perspectiva de género. A largo plazo, los hallazgos podrían ser utilizados para promover iniciativas que fomenten la inclusión de hombres en la educación preescolar, combatiendo los prejuicios que limitan su participación. A corto plazo, se espera que la investigación motive a más hombres a considerar la docencia preescolar como una opción de carrera válida y respetada.

Asimismo, el estudio aborda la visibilización de nuevas masculinidades, alejadas de los mandatos tradicionales de género. Esto es importante para fomentar una transformación social que desafíe los estereotipos arraigados y promueva la equidad de género en el ámbito educativo. La presencia de hombres en la educación preescolar puede contribuir a la diversificación de modelos de referencia para los niños y niñas, permitiendo una educación más equitativa y libre de sesgos. También permitirá mostrar la manera en la que dependiendo de la cultura organizacional la presencia de estos hombres puede reproducir desigualdades, roles y estereotipos de género en el ámbito laboral.

Otro punto relevante es el análisis de la feminización de la docencia en la educación preescolar como una posible mala praxis educativa. Esta tendencia refuerza la división sexual

del trabajo y excluye a los hombres de este nivel educativo, lo que perpetúa desigualdades de género tanto en el ámbito laboral como en la formación de infancias diversas.

Además, el estudio busca comprender el impacto de los estereotipos de género en la experiencia de los profesores hombres, ya que estas construcciones influyen en su desempeño, percepción social y oportunidades laborales. Se utilizará un enfoque interseccional para analizar cómo el género, la masculinidad y otros factores se entrecruzan en la experiencia de los profesores.

Para un análisis más completo, esta investigación también considera el impacto de factores socioeconómicos, culturales y educativos en la participación masculina en la docencia preescolar. Se examinará cómo la formación profesional y las expectativas sociales afectan las decisiones de carrera de los hombres interesados en este campo. Además, se explora cómo la falta de representación masculina en este nivel educativo influye en las percepciones de los niños y niñas sobre los roles de género en la sociedad.

Finalmente, la elección de Medellín, Colombia, como contexto de estudio permite una exploración profunda de la influencia cultural local en la experiencia de los profesores hombres de preescolar. La investigadora tiene una cercanía experiencial con la ciudad, lo que facilitará una comprensión más contextualizada y enriquecedora del fenómeno. También se espera que los hallazgos puedan ser comparables con otras regiones latinoamericanas para generar recomendaciones aplicables a nivel regional.

4. Malla de referencia conceptual

Para comenzar, quiero hacer énfasis en la utilización de la metáfora de la malla para nombrar este capítulo, en vez de nombrarlo ‘marco’, como tradicionalmente se hace. La malla alude a una construcción plástica, flexible, que trae en sí misma la interrelación de muchos filamentos, en este caso conceptos y teorías, que se imbrican para crear algo nuevo y polifacético.

La revisión de literatura evidenció las principales categorías de análisis. En primer lugar está el género, ya que es importante para comprender las masculinidades y las atribuciones sociales del rol de género, así como los juicios y creencias que se desprenden de estas y que complejizan la experiencia del profesor de educación preescolar. En segundo lugar está la experiencia, que es transversal a la investigación, en tanto es aquello que se busca analizar, se configura como un elemento primordial para la comprensión del objeto de estudio y se relaciona directamente con el concepto de performatividad, que es necesario para el abordaje de la metodología seleccionada. En tercer lugar está la educación preescolar, ya que es el campo educativo donde se desempeñan los participantes de la investigación, donde se sitúa la experiencia que se busca analizar y en la cual se tejen complejas redes de relacionamiento social entre los actores de la comunidad educativa, especialmente profesores y estudiantes, el cual está permeado por dictámenes de género propios de un contexto específico que retroalimenta al educativo.

Inicialmente en mi investigación consideraba como categorías centrales la construcción sociocultural de los roles de género, la masculinidad hegemónica y la división sexual del trabajo docente como subcategorías. A medida de que fui sumergiéndome en diferentes lecturas con el ánimo de afinar mi pregunta de investigación y objetivos, me di cuenta de que la construcción sociocultural de los roles de género se entiende mejor como

una subcategoría y no como una categoría central, aunque aún carecía de bases teóricas suficientes para entender la categoría central que requería.

Durante el primer semestre de 2022, al poder participar de cursos como ‘Masculinidades’ con la Universidad de Antioquia y ‘Sistemas y políticas del cuidado en América Latina’ con CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), y al estar realizando el proceso de revisión de literatura, y por tanto estar leyendo investigaciones y artículos resultado de investigación relacionados con la experiencia masculina de profesores en educación preescolar, me di cuenta de que el género, al ser entendido como un campo primario dentro del cual se articula el poder (Scott, 2008), era una mejor forma de analizar la experiencia de los profesores que trabajan en educación preescolar en relación con las atribuciones sociales del rol de género. Por ello, del género como categoría se desprendieron como subcategorías los roles de género y las masculinidades, ya que este resulta ser una forma de estructurar la vida de los sujetos.

4.1. El género como categoría de análisis

La principal categoría de análisis de la investigación es el género, el cual, para efectos de la investigación se excluye al género no binario y la discusión queda inserta en la dicotomía binaria de hombre-mujer, masculinidad-feminidad. La necesidad de hacer esta clarificación surge de las diferentes puestas en común de mi investigación en las que hasta el momento he tenido la oportunidad de participar, y en las que emergió la inquietud común de mis pares sobre mi posicionamiento en relación con las diferentes identidades de género.

El género no binario es definido como un "término general que abarca las identidades de género que incorporan, en diversos grados, aspectos de los géneros masculino y femenino" (Salinas Ruiz, 2021, p. 1). Esta identidad de género se aparta del dualismo masculino-

femenino, existiendo en un entre sitio que desafía las normas de la sociedad cisnormativa, y se refiere a un espectro de identidades de género que no se ajustan a las categorías binarias de hombre y mujer. Las personas no binarias pueden identificarse con una combinación de ambos géneros, con ninguno, con un género que es fluido y cambiante, o con un género completamente diferente a los binarios tradicionales (Salinas Ruiz, 2021).

Este género no binario no se aborda, no porque no lo reconozca como válido, sino por aspectos que dependen exclusivamente de las lógicas en las que desarrollo la investigación. En primer lugar porque ninguno de los participantes se reconoce en ese tipo de género. En segundo lugar por la falta de relacionamiento con los objetivos de la investigación, ya que se indaga por la masculinidad que, al ser una subcategoría relacional implica a la feminidad vista como oposición directa de la masculinidad, ante lo cual los altos índices de feminización que caracterizan al nivel de educación preescolar, como se pudo evidenciar en la revisión de literatura, es respaldada por las atribuciones sociales del rol de género.

Adicionalmente, el género no binario implica interseccionalidades y formas de relacionamiento social diferentes a las que trae el género femenino y masculino, por lo tanto puede complejizar de manera innecesaria la investigación. Es importante resaltar que en Colombia, donde se desarrolla la investigación, el género no binario es considerado desde el ámbito legal solamente desde 2023, lo que hace que aún no sea posible encontrar información estadística oficial de los profesores en educación preescolar que se identifican como no binarios.

El género como categoría ha atravesado varios debates teóricos; desde el determinismo biológico, que plantea que la diferencia de géneros está relacionada estrictamente con las características biológicas de hombres y mujeres que condicionan sus prácticas y roles dentro de una sociedad; hasta la teoría queer, que piensa la identidad de

género como un performance, algo construido por el sujeto y que es cambiante y fluido dentro del marco cultural y social en que se inserta el sujeto.

Para conceptualizar el género en mi investigación retomo los debates que lo reconocen como categoría analítica. Los conceptos y teorías centrales son: el sistema sexo-género que retoma ideas de la formación de la identidad genérica, especialmente para la comprensión de las masculinidades como subcategoría de análisis; y desde los feminismos negros que se incorpora el concepto de interseccionalidad.

El concepto del sistema sexo-género es formulado por Gayle Rubin en 1986. Enmarca las relaciones económicas, sociales y personales entre hombres y mujeres, incluyendo más elementos que la relación de procreación, al definirlo como el conjunto de ajustes por los cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en producto de la actividad humana, mediante los cuales las necesidades sexuales transformadas se satisfacen. Así mismo, este concepto “se refiere a un tipo de sistema sexual y generizadamente desigual, pero que no implica que la opresión sea inevitable en otro tipo de sistemas sino, más bien, un producto de las relaciones sociales específicas que lo organizan” (Amorós et al., 2005, p.27).

En relación con el sistema sexo-género se encuentra el género como categoría analítica, propuesto por Scott en 1984, que distingue cuatro aspectos del género que se conectan entre sí: los símbolos culturales que representan múltiples construcciones del género que pueden llegar a ser incluso contradictorias, los conceptos normativos que “definen las interpretaciones de los significados de los símbolos y que intentan limitar y contener sus posibilidades metafóricas” (Amorós et al., 2005, p.32) y las instituciones y organizaciones sociales, que no se limitan sólo al parentesco y la familia sino que incluyen el mercado laboral, la educación, la política, entre otras. Esta manera de comprender el género asume la

identidad genérica como un conjunto de actividades, organizaciones sociales y de representaciones culturales históricamente específicas (Amorós et al., 2005).

En esta línea discursiva se encuentra también a Connell, ya que considera el género como una forma de expresión de las estructuras sociales, que opera bajo una compleja interacción entre poderes e instituciones propias de la sociedad y considera al género como una categoría relacional que implica una manera de ordenamiento de la práctica social y reconoce las relaciones de género desde la historicidad, tratando de cambios producidos por la práctica humana, donde los sujetos son sus propios protagonistas en este proceso de transformación (Bermúdez, 2013).

Connell y Scott confluyen en considerar el sistema sexo-género como un sistema simbólico que pone en relación el sexo con determinados contenidos culturales según los valores y jerarquías sociales, dando a considerar el género como una construcción cultural y un sistema de organización social que atribuye un significado a los individuos dentro de la sociedad, motivo por el cual se retoman para la construcción de la categoría de género, ya que sus ideas no sólo son concordantes entre sí, sino que permiten la comprensión de esta categoría de una manera más amplia y holística, poniendo énfasis en su naturaleza relacional.

De acuerdo a este antecedente teórico, el género es comprendido en relación con las prácticas sociales situadas en una cultura específica, que, “constantemente se refiere a los cuerpos y a lo que los cuerpos hacen, pero no es una práctica social reducida al cuerpo” (Connell, 1997, p.35), se configura como “un campo primario dentro del cual, o por medio del cual, se articula el poder” (Scott, 2008, p.68), y es un elemento que constituye las relaciones sociales, basadas en las diferencias percibidas entre los sexos, siendo una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder y empleado para designar las relaciones sociales entre los sexos (Scott, 2008).

Esta manera de comprender el género permite dar cuenta de las construcciones culturales, entendidas como “toda la creación social de las ideas acerca de los roles apropiados para las mujeres y para los hombres” (Scott, 2008, p.53), las cuales permean el contexto en el cual se insertan los participantes y establecen roles y estereotipos de género.

Los roles y estereotipos de género han ido surgiendo de manera paulatina en mi investigación. Inicialmente, en conversaciones informales sobre mi investigación con personas de mi entorno social surgía gran sorpresa ante mi interés por conocer la experiencia masculina de los profesores de educación preescolar. Muchas de estas personas no habían escuchado de hombres trabajando en este nivel educativo e incluso algunas llegaron a sugerir que no eran aptos para la enseñanza de niños pequeños. Opinaban que era mejor que las mujeres se dedicaran a la enseñanza en este nivel, ya que los hombres no son maternales, carecen de algunos atributos que se relacionan con la feminidad como la delicadeza, dulzura y ternura; y que si los tenían no eran bien vistos en su configuración de masculinidad.

A medida que fui profundizando en el proceso de revisión de literatura, encontré frecuentemente que esta creencia está inserta en el pensamiento colectivo y que se configura como una de las barreras de acceso a la educación preescolar para los hombres. Dentro de este proceso, poco a poco fui comprendiendo que estas creencias son realmente roles y estereotipos de género, que hacen parte de la manera en la cual la cultura establece lo que es socialmente apropiado y esperado para el género femenino y masculino.

Los roles de género son normas culturales acerca de los comportamientos femeninos y masculinos (Rocha y Díaz, 2005), son papeles sociales asignados según el sexo y que enmarcan las expectativas asociadas a las posiciones que hombres y mujeres ocupan dentro de la sociedad (García, Ávila, Vargas y Hernández, 2015). La crianza y las labores de cuidado son unos de los roles asignados tradicionalmente a la mujer mientras que la

imposición de la norma y el sostén económico del hogar se encuentran relacionados con el hombre, en el marco de la cultura occidental.

De manera similar, se encuentran los estereotipos de género, los cuales son “aquellas percepciones permanentes de los papeles asignados a hombres y mujeres, los cuales se convierten en un sistema de creencias acerca de las características, atributos y comportamientos que se piensa son propias, esperables y adecuadas para éstos” (Fernández, 1995). Estos son reproducidos por la cultura y marcan un ‘deber ser’ de acuerdo al género. Un ejemplo claro de esto es que la ternura, compasión y sensibilidad son consideradas características femeninas, mientras que la ambición, agresividad y la dominancia son vistas como elementos de lo que implica ser hombre.

Los roles y estereotipos de género hacen parte importante de mi investigación en tanto son elementos constitutivos del género, ya que implican una manera de ordenar la práctica social y de construir las relaciones humanas en el marco de las estructuras propias de una sociedad y cultura específica. Así mismo, al estar la escuela inserta en un contexto específico, se ve permeada por estas estructuras de género y simultáneamente reproduce las ideas que la cultura en la que se encuentra tiene de lo que implica la masculinidad y femineidad, lo cual puede verse reflejado de alguna manera en la experiencia y el ejercicio docente de los participantes de la investigación.

Los roles y estereotipos de género se relacionan con la masculinidad, que es una subcategoría de análisis de la investigación. Se aborda alejándose de definiciones esencialistas y normativas, considerándose como un producto de la cultura que sólo tiene sentido al ser abordado dentro de un marco cultural específico, ya que al ser inherentemente relacional, existe en contraste con la femineidad, dentro de un marco cultural que trata a hombres y mujeres como portadores de tipos de carácter polarizados. Es además una

configuración de la práctica social, asociada a contradicciones internas y rupturas históricas (Connell, 1997).

Existen diferentes maneras de entender el concepto de masculinidad, por este motivo considero pertinente abordar algunas definiciones para luego poder declarar el posicionamiento teórico que se hace presente al abordar esta subcategoría.

Las definiciones naturalistas consideran a la masculinidad como un tipo de carácter ‘natural’. Esto produce binarismo de rasgos análogos al diformismo sexual, como la influencia de la testosterona y la idea de que existe un cerebro masculino y femenino. De manera similar, las definiciones esencialistas plantean que existe una base esencial y universal de la masculinidad, reproduce el binarismo de las definiciones naturalistas y la idea de complementariedad de los sexos como esencias opuestas. Luego, vienen las definiciones positivistas que se centran en la medición estadística de patrones de comportamiento en escalas de masculinidad/feminidad, dando como resultado instrumentos como el inventario de roles de sexo de Bem, y considera la masculinidad lo que los hombres ‘son’ empíricamente, a partir de los ‘hechos’.

Tras el auge de estas definiciones propias del discurso moderno, llegan otras más cercanas a la postmodernidad. La primera de estas definiciones es la normativa, que muestra la masculinidad como norma social de comportamiento y enmarca los roles sexuales. Desde esta perspectiva, la masculinidad es vista como un atributo individual, producto de una socialización diferencial, lo que los hombres deben hacer y ser para conseguir logros específicos que la sociedad les reclama por haber nacido varón.

Existe también una definición mediática, que hace una reducción mercantilista de la masculinidad, centrada en el aspecto físico y los valores, desactiva además el potencial crítico

de la perspectiva de género. Por otra parte, existen las definiciones constructivistas que conciben la masculinidad como una construcción social y cultural en la que intervienen diferentes agentes e instituciones. Se ve como un cambio constante: de una cultura a otra, a través del tiempo, entre diferentes grupos de hombres según clase, etnia, sexualidad y religión. En estrecha cercanía con esta concepción, está la definición posicional o relacional, que hace referencia a las posiciones de privilegio y poder en las que las relaciones de género se intersectan con otras posiciones en la estructura de desigualdades, es vista la masculinidad como parte de un sistema de diferencias simbólicas y considera la interseccionalidad.

En esta investigación, la masculinidad es abordada desde la definición constructivista y relacional. Estas corrientes teóricas han ido emergiendo con mayor claridad a partir de mi acercamiento teórico a la subcategoría de masculinidad por medio de la revisión sistemática de literatura, lecturas clave que han sido sugeridas por mi tutora, y el haber realizado dos cursos de masculinidades; uno con la Universidad de Antioquia, y otro con CLACSO.

Al concebir la masculinidad como constructivista y relacional, para comprenderla es necesario poner en el centro los procesos y relaciones que hombres y mujeres llevan al estar sus vidas marcadas por el género. Por este motivo, Connell define brevemente la masculinidad como “las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura” (1997, p.35).

Adicionalmente, Connell es de gran importancia para la conceptualización de las masculinidades, como subcategoría que se desprende del género y que es indispensable para el abordaje de la experiencia masculina de los profesores de educación preescolar. La autora, además de definir la masculinidad, subraya tres tipos de masculinidades existentes: hegemónica, cómplice y subordinada, de las cuales por el momento sólo se definirá la

primera. Estos términos no denominan tipos de carácter fijos, sino “configuraciones de práctica generadas en situaciones particulares, en una estructura cambiante de relaciones” (Connell, 1997, p.43).

La masculinidad hegemónica puede definirse como una “configuración de práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza -o se toma para garantizar- la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (Connell, 1997, p.39). No es un tipo de carácter fijo, sino aquella que ocupa la hegemonía en un modelo de relaciones de género (Connell, 1997), posición que es disputable y cambiante de acuerdo a las transformaciones que ocurran en la cultura en la cual se sitúa el sujeto.

En esta línea discursiva Piñeyro (2022) define la masculinidad hegemónica como el ideal del "hombre de verdad" que establece normas y aspiraciones de comportamiento. Estas pautas, que muy pocos hombres logran cumplir en su totalidad, promueven a un hombre ideal que es heterosexual, autosuficiente, fuerte, racional e hipersexual, y minimiza la importancia de las mujeres al exaltar sus propios atributos como superiores (Piñeyro, 2022). Según Corsi (1995), el centro de la masculinidad dominante es la restricción emocional, ya que todos los signos de feminidad deben ser evitados al ser considerados inferiores ante la masculinidad. Así mismo, Seidler (2000), expresa que la racionalidad exacerbada es un rasgo de la masculinidad moderna, que lleva a que en cierto nivel, los hombres menosprecien sus emociones y sentimientos ya que son considerados un signo de debilidad que podría poner en riesgo su construcción masculina.

La masculinidad hegemónica se contrapone a las masculinidades subordinadas o débiles, como la de los varones emocionales o afeminados. Estos roles de género son reforzados por instituciones sociales, económicas y políticas, lo que puede generar frustración

al ser difíciles de alcanzar. A pesar de las críticas que se le han hecho a la teoría, Piñeyro (2022) argumenta que la masculinidad hegemónica sigue siendo un marco analítico vital para entender las diversas formas de ser varón, ya que atraviesa, en mayor o menor medida, a la mayoría de ellos.

En contraste, la masculinidad cómplice es aquella que permite obtener beneficios del patriarcado entendido como forma de estructurar la vida social, sin las tensiones o riesgos que trae consigo la construcción de una masculinidad hegemónica (Connell, 1997). Por otra parte, al construirse la masculinidad hegemónica bajo la forma de opresión, las masculinidades homosexuales o ‘feminizadas’ resultan ser la parte más baja de una jerarquía de género entre los hombres, ya que representan lo que es simbólicamente excluido de la masculinidad hegemónica (Connell, 1997).

Al respecto cabe resaltar que la emocionalidad hace parte importante de la práctica profesional en educación preescolar, por lo cual, al estar adicionalmente ligada con el cuidado, resulta desafiante para la masculinidad hegemónica la elección profesional de aquellos hombres que deciden enseñar en este nivel educativo, lo cual complejiza su vivencia al interactuar con elementos como la raza y la clase social de estos profesores, siendo la interseccionalidad una manera de comprender el género, la masculinidad y la experiencia de los participantes.

4.2. Experiencia, performatividad e interseccionalidad

En el marco de esta investigación, la experiencia es un concepto fundamental, no sólo por los debates que abre en relación a la manera en que los sujetos -en tanto seres sociales y culturales- construyen su subjetividad dentro de su realidad social (Spiegel, 2005), sino que también cobra gran importancia en relación con la metodología seleccionada, ya que es uno

de los conceptos que se encuentra inserto epistemológicamente dentro de la investigación narrativa. Abordar el concepto de experiencia permite ampliar el panorama de comprensión y profundizar en las vivencias específicas de los participantes desde su complejidad, al ser entendida la experiencia como un sistema de interrelaciones dentro del contexto social, histórico, cultural; así como las relaciones que se construyen en la cotidianidad escolar, al ser la escuela una institución social donde se reproducen las dinámicas propias del entorno que la rodea.

Skliar y Larrosa entienden la experiencia como "eso que me pasa" (2016, p. 14), es decir, supone un acontecimiento, algo que no depende del sujeto para que suceda. Así mismo, según los autores, es un movimiento de ida que supone un movimiento al encuentro con aquello que pasa; y de regreso, ya que tiene efectos en el sujeto; este es alterado por aquello que experimenta. Esto implica que no cualquier hecho se convierte en una experiencia para el sujeto, sólo aquel que es un acontecimiento subjetivo que deja huella en el sujeto y es intransferible, ya que a pesar de que se pueda narrar por medio del lenguaje, tiene un componente impronunciable en tanto es "aquello que trabaja en el interior de la fragilidad humana" (Skliar y Larrosa, 2016, p. 123). Sin embargo, la interseccionalidad revela que esta experiencia no es monolítica, sino multidimensional. Es aquí donde la interseccionalidad actúa como una lente que permite ver cómo la propia experiencia de no ser a secas (Viveros Vigoya, 2016) lleva a entender que la posición de un sujeto en el espacio social no está ligada a un solo eje de desigualdad, ya que las opresiones se experimentan simultáneamente (Andersen & Collins, 1992).

El feminismo negro, del cual surge la interseccionalidad, enfatiza el hecho de teorizar a partir de la experiencia como una fuente legítima de conocimiento para construir teorías y nuevas formas de comprensión y acción social (Collins, 1990). Esto se relaciona directamente

con el enfoque metodológico de investigación narrativa de este estudio, donde la experiencia está “inserta epistemológicamente”. Patricia Hill Collins (2000) señala la conexión entre experiencia y conciencia. En ella el conocimiento se crea “dialógicamente, y a partir de la experiencia vivida, y no desde un posicionamiento teórico objetivo anterior (Hill Collins, 2000), lo que refuerza la idea de que la subjetividad y las vivencias personales, entendidas interseccionalmente, son la base del conocimiento en esta investigación.

Es así como la interseccionalidad complejiza las vivencias contextualizadas, reconociendo que elementos como la clase social, la edad, la raza, el entorno familiar o la orientación sexual pueden favorecer o dificultar la manera en que los sujetos desempeñan su papel en sociedad. Es importante resaltar que la identidad es un concepto relacional, que depende de la situación, las personas con las que se encuentre interactuando el sujeto, y el contexto en el cual acontecen las acciones que realiza. De esta manera, es posible entender la experiencia del sujeto como algo mediado por la subjetividad de las personas con las que se relaciona, y los modos de interacción que se tejen entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

Al respecto, Goffman (2001) acuña el término de performance como la actividad total de un participante en una ocasión dada que sirva para influir de alguna manera sobre los otros participantes con los que interactúa. La interseccionalidad delimita y da matices a estas performances, pues las características interseccionales de un sujeto son los factores que marcan su interacción con el mundo y que delimitan su experiencia, y por ende, su performance. La profesión docente cuenta con elementos performativos importantes, en tanto es posible concebirlas como actores/actrices, ya que los imaginarios existentes en torno a la identidad magisterial lo llevan al ocultamiento de su subjetividad en el aula, su trabajo se

concibe como darle protagonismo al estudiante para que pueda aprender a través de él, lo que lleva al desdibujamiento de sus opiniones y sentimientos personales (Sánchez Tortosa, 2008).

En algunas circunstancias, el profesorado es requerido a recurrir a elementos teatrales para captar la atención del estudiante, enmascarar las propias emociones por unas más acordes a la situación del aula, o fingir emociones buscando una finalidad pedagógica. Sin embargo, la necesidad de moderación o de fingir calma en momentos de enojo no es una práctica universalmente experimentada de la misma manera. Un docente racializado o de una clase social específica podría enfrentar presiones performativas distintas o más intensas debido a los estereotipos o expectativas sociales que recaen sobre su intersección de identidades.

La interseccionalidad también permite analizar cómo los privilegios de raza, género o clase influyen en quién tiene la capacidad de borrar o ignorar las diferencias en su performance, o quién es percibido como neutral. Las experiencias de las mujeres blancas, por ejemplo, suelen ser el modelo de discriminación de género, mientras que la de los hombres negros lo es para la discriminación racial. Esto significa que sus performances están más alineadas con la norma, mientras que las performances de quienes acumulan desventajas interseccionales son más propensas a ser percibidas como híbridas o aberrantes (Crenshaw, 1991).

En este sentido, el posicionamiento propio implica responsabilidad a la hora de investigar, por lo tanto, es menester reconocer los sesgos y juicios de valor propios para evitar emitir afirmaciones categóricas que desconocen los matices sutiles de la subjetividad y del modo en que esta es construida. Al abordar la experiencia y la performance, es crucial adoptar un posicionamiento que reconozca que las “posiciones que se ocupan en diferentes

estructuras de poder pueden ser, en algunas situaciones, determinantes y aditivas en sus efectos” (Rodó-zarate, 2021).

Esto se alinea con la perspectiva constructivista (Guba & Lincoln, 2018) que busca una reconstrucción más informada y sofisticada, centrada en la experiencia vivida, rechazando la universalidad de los análisis. Por este motivo, se retoma a Donna Haraway (1988) quien, desde el conocimiento parcial, reconoce la subjetividad como multidimensional, donde el conocimiento es parcial, inacabado y original, construido y unido de una manera imperfecta, que le permite unirse con otros conocimientos. Aquí, la imposibilidad de generalización y el reconocimiento de los sesgos de quien investiga juegan un papel fundamental para analizar de una manera intrincada los procesos de intersubjetivación que se evidencian en la experiencia personal.

4.3. La educación preescolar, sus sujetos y afectos.

Es importante enunciar que, a pesar de ser una investigación centrada en la experiencia docente, es necesario comprender a las infancias como parte importante. Esto abonará en la comprensión de la experiencia de los sujetos de la investigación, en tanto las infancias son la población con la que ejercen su labor educativa. Aquí emerge una cualidad profundamente relacional, en la cual se tejen vínculos sociales entre los profesores y educandos. Para poder realizar una aproximación a la manera en la cual las infancias están siendo consideradas, me acerco a la sociología de la infancia (Álzate Piedrahita, 2003; Garcés, 2013; Llobet & Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2014; Rincón Verdugo, 2018; Rivera Gómez & Tirado Villegas, 2007; Sepúlveda-Kattan, 2021; Virginia Triviño, 2018) buscando los imaginarios sociales que la sociedad ha construido alrededor de esta población.

Para comenzar, es importante resaltar que los estudios de las infancias han ido desarrollándose en paralelo y de una manera relacional al desarrollo de los estudios de género, como un intento de conceptualizar e incluir a sujetos tradicionalmente marginalizados desde la óptica tecnocientífica en una visión más incluyente de la sociedad (Llobet & Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2014). Es en el marco de estos estudios que surge el debate entre infancia (singular), que refiere a ésta como una categoría abstracta desde la perspectiva estructural; e infancias (plural), que se refiere a un abordaje teórico desde las identidades culturales y se aborda como una categoría concreta (Sepúlveda-Kattan, 2021). Esta investigación se inscribe en la segunda forma de conceptualizar a las infancias, ya que considera el entramado sociocultural del que cada niño y niña hacen parte y que converge en el escenario educativo, por lo que es coherente entender el concepto desde la multiplicidad de expresiones culturales y modos de socialización.

Desde la sociología, las infancias son una categoría social que forma parte permanente de la estructura de cualquier sociedad, lo que permite reconocer las diferentes formas de ser infante, en tanto varían en el tiempo y el contexto sociocultural. Esta categoría tiene interrelación con los fenómenos sociales, por lo tanto llega a verse afectada por estos, de manera diferente a cómo se ven afectados los adultos. La participación social de las infancias se da de una manera restringida e invisibilizada, al estar sujeta a relaciones de poder de diversa índole y a la manera en la cual se posicionan dentro de la familia, instituciones escolares y otras que se encuentran presentes dentro de la sociedad. (Sepúlveda-Kattan, 2021)

Considerando lo anterior, es importante resaltar que las infancias como categoría de análisis surgen a partir de los estudios realizados por Philippe Aries (1960), plasmados en su libro “El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen”, donde hace énfasis en la niñez como una etapa cualitativamente diferente de la adultez. Su surgimiento habla de una

categoría enmarcada en la modernidad, que ha devenido en la obsesión por los problemas que rodean a las infancias, cuestión que Aries atribuye al desarrollo y crecimiento del sistema educativo en la cultura occidental, y que es considerado por la antropóloga Signe Howell como una manifestación del dominio de aquello relacionado con la infancia (Llobet & Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2014).

Philippe Aries (1960) nombró como ‘sentimiento moderno de infancia’ el cambio que la sociedad europea desde el siglo XVI tuvo respecto a las infancias, al comenzar a verlas como objeto de amor, cuidado y ternura, alejándose de la visión tradicional que procuraba no tejer relaciones demasiado afectuosas con los niños que, además de abundar, no tenían asegurada una vida prolongada. Según el autor, ante las fluctuaciones demográficas y la transformación de la actitud frente a la muerte que trajo consigo el Renacimiento, se comenzó a revisar el hecho de procrear de manera desahogada para, en el siglo XVIII, la sociedad comenzar a prestar más atención al lactante, sensibilizarse ante los riesgos que éste enfrenta para sobrevivir, y hacer esfuerzos para ejercer acciones preventivas de forma sistemática, como preceptos sobre la higiene y el cuidado de las infancias, en pro de favorecer sus probabilidades de supervivencia.

Al ser reconocidas las infancias como unas clases especiales de seres dependientes y vulnerables, comenzaron las discusiones sobre las pautas de crianza, especialmente en lo referido a nutrición, disciplina y el relacionamiento con los padres. En estas discusiones Mary Wollstonecraft, quien fue una defensora de las infancias, afirmaba que en los años de infancia la felicidad depende de otros, por lo que amargar estos años con restricciones innecesarias resultaba cruel y era necesario que el afecto le fuese demostrado al niño (Abramowski, 2010).

A medida que va transformándose la actitud hacia la infancia, según Abramowski (2010), su cuidado comenzó a ganar terreno como preocupación social, la ternura en el trato a las infancias dejó de ser vista como algo negativo para convertirse en un valor y empezó a ser percibida como un probable factor educativo. Al mismo tiempo, la educación corporal que se le daba a las infancias comienza a ser reevaluada para plantearse desde posturas más liberadoras, con mayor sensibilidad, libertad y una búsqueda de la autonomía desde los saberes pedagógicos. Esto lleva a que se comiencen a dar nuevos discursos sobre las infancias, que señalaban los modos anteriores como coercitivos.

Es en este contexto que Rousseau, busca dejar claro algo que “el niño no debe ser ni animal ni hombre, sino niño” (1762, p.90), cuestión que resulta una obviedad en la época actual, pero que para el siglo XVIII fue revolucionario. Así mismo, este autor hace hincapié en que la naturaleza ha formado a los niños para ser amados y socorridos, que la infancia debe ser amada y sus juegos, placeres e instintos favorecidos (Abramowski, 2010, p. 43).

En esta misma línea, Pestalozzi aplicó en la realidad europea de la época los ideales educativos que Rousseau proclamó, por medio de la creación de escuelas para favorecer a las infancias más desprotegidas. Pestalozzi consideró a su madre su primera educadora, y bajo el modelo materno-filial basó su método intuitivo, en el cual se considera que las personas aprenden en contacto directo con las cosas, creando conexiones sobre la realidad aprendida y concibe la escuela como un espacio de cooperación y ayuda, donde el maestro funge como guía para el estudiante, siendo este el protagonista de la educación.

De acuerdo con Pestalozzi, en el niño existen tres fuerzas básicas que conforman la ‘naturaleza’ del hombre: la perceptiva y cognitiva (aptitud lingüística y cognoscitiva); la fuerza de las destrezas, es decir, el dominio corporal y la habilidad manual; y la fuerza de lo moral y religioso, que se refiere al comportamiento social y moral. Estas no pueden

desarrollarse óptimamente por sí mismas, precisan de educación, enseñanza y método para afinarse, comenzando desde los primeros años de la infancia. Pestalozzi esboza un programa formativo que toma como base el cariño materno para estimular al infante a captar su entorno para despertar y fomentar estas fuerzas básicas del niño (Heiland, 1993).

Posteriormente, Federico Fröbel retoma parte de los postulados pedagógicos de Pestalozzi, especialmente aquellos referidos a la familia como espacio educativo. En Keilhau (el centro educativo que fundó) la enseñanza se desarrolla en un ambiente familiar, siendo la reproducción deliberada del modelo familiar un recurso que Fröbel emplea para su práctica educativa. Allí se encontraban internos alumnos de diferentes edades interactuando entre sí, siendo instruidos por medio de métodos pedagógicos globales que asociaban el desarrollo intelectual a la educación física, manual y a los aspectos sociales y religiosos, siguiendo las fuerzas básicas que Pestalozzi planteó para transmitir una educación completa.

Adicionalmente, se incluía la formación práctica con periodos de ejercicio físico donde priman los juegos, el deporte y la construcción. Este modelo pedagógico concebía al estudiante como un sujeto activo y gestor de su proceso de aprendizaje, alejándose de la transmisión unilateral del saber del maestro al alumno, permitiéndole a este último convertirse en instructor y favoreciendo la integración afectiva con el grupo de compañeros (Heiland, 1993).

Fröbel obtiene renombre internacional por la creación del Kindergarten, una institución pedagógica para la atención infantil entre los 3 y 6 años de edad, que se enfocó, no sólo en vigilar o impartir enseñanza, sino en desarrollar la integralidad del infante a través del juego y atenderlo constantemente por fuera del hogar. Esta institución, según Heiland (1993) pasó de ser un modelo donde las madres podían ver cómo se realizaban las actividades lúdicas, a una institución donde el juego estaba ordenado de manera sistemática, por medio

de tres ejes de actividad: el juego con material didáctico llamado ‘dones’ y las ocupaciones, que reflejaban algunas labores de la época; los juegos cinéticos, que implican movimiento y excluían el uso de material lúdico como las representaciones y las rondas; y la jardinería, que le permitía al niño un acercamiento directo con la naturaleza para descubrirse a sí mismo.

Luego, en 1844 Fröbel publicó *Mutter und Koselieder*, que es una pedagogía para el lactante y los niños hasta los dos años de edad. Allí, se hace un acercamiento a las infancias por medio de representaciones en escenas, juegos motrices con los dedos y canciones, todo buscando reflejar los sucesos naturales que acontecían en la vida cotidiana de los niños.

Es importante resaltar que Fröbel retoma de Pestalozzi la idea del amor materno, que es el principio motor de su pedagogía y plantea que la madre debe dirigirse cariñosamente al niño a través del juego, para permitirle desarrollar su motricidad, sentidos e intelecto, reconocer su entorno basándose en sus diferencias y similitudes, estructurar su personalidad y construir su individualidad para dejar de ser uno solo con su madre.

Esto promueve la feminización de los espacios de educación preescolar, ya que se ve a la madre como la figura elegida por Fröbel para desarrollar su modelo pedagógico. En los Kindergarten inicialmente eran hombres quienes impartían esta formación a los niños, que luego fueron sustituidos por puericultoras, formadas por Fröbel durante un semestre, feminización que obedeció a razones de mercadotecnia y a la consistencia misma del modelo pedagógico, ya que buscaba popularizar el juego dentro de las familias y se veía a la madre como la encargada ideal de procurar el desarrollo infantil por medio del juego.

Es posible observar cómo diferentes corrientes pedagógicas han favorecido la consolidación de imaginarios sociales respecto a las infancias, la manera en la que estas deben ser educadas, y quienes deben ser aquellos que se centren en sus procesos formativos.

Estos imaginarios son un conjunto complejo de representaciones y sentires, que en el contexto escolar, emplean producciones sociales para sobrevivir, repercuten en las prácticas, y al ser construcciones culturales e históricas, se pueden modificar en el entramado social de la escuela, en este caso. (Triviño, 2018)

En el caso de la educación preescolar es común encontrar el imaginario social de la infancia asociada a sentimientos como ternura, amor, libertad e ideas como crecimiento y desarrollo, cuyos adjetivos no permiten el reconocimiento de los niños y niñas como seres complejos y les relega a la idea de que son seres incompletos. Según Gotby (2023), las necesidades emocionales de los niños suelen ser consideradas de gran importancia social ya que las infancias son vistas como inocentes e inmaculadas, lo que constituye un rasgo diferenciador que los separa de la adultez.

Estos imaginarios obedecen al ideal de niñez de la pedagogía propuesta por Rosseau, Froebel y Pestalozzi, que orientada por concepciones religiosas propias del pensamiento de su época, veían a los niños como demoníacos o divinos, que deben ser guiados para impedir que se tuerzan, o como *tabula rasa*, en la cual se deben imprimir ideas de bondad. Otros imaginarios sobre la infancia existentes en la educación preescolar conciben a los niños y niñas como futuro de la humanidad, seres en desarrollo y que requieren ser educados y protegidos (Triviño, 2018).

La manera de entender la infancia ha variado a través del tiempo, y es posible observar estas variaciones en la manera en las cuales las instituciones sociales dedicadas a la niñez se han transformado y han modificado sus prácticas. En el caso de Colombia, a comienzos del siglo XX la infancia era vista como un grupo vulnerable, cuya atención era un acto de beneficencia y se hacía énfasis en la protección de las infancias expósitas, huérfanas o en situación de extrema pobreza. Posteriormente, a mitad de este siglo se comienza a mutar a

una concepción asistencialista y desarrollista, por medio del surgimiento de instituciones que se enfocan en evitar las conductas desviadas de los niños.

Esto permite ver que, en este momento histórico, las infancias son vistas como quienes deben ser encauzados correctamente por medio de la sujeción a las normas y vínculos familiares. Hacia finales de este siglo y comienzos del actual, se hace gran énfasis en la familia como elemento central de la sociedad, a la cual los infantes se encuentran sujetos. Al mismo tiempo, se define a la niñez como un grupo de atención especial, con especial protección por parte del Estado, especialmente en situaciones de vulneración de derechos. (Herrera Feria, 2007)

La concepción actual de infancia se relaciona con algunas perspectivas de pedagogía crítica que hacen hincapié en la formación como herramienta para la transformación social. Por este motivo es fundamental considerar que las ideas presentes en el imaginario social en relación con las infancias, se han basado en señalar una relación de poder, autoridad y dominio de los adultos sobre los niños, situación que enmarca a las infancias en estado de vulnerabilidad, y al mismo tiempo funciona como alerta para dirigir la protección y cuidado hacia la población infantil.

Los profesores a su vez, cuentan con imaginarios sociales que influyen en la percepción social y en la práctica de su profesión, la cual surge en el siglo XV y estaba reservada a hombres pertenecientes a posiciones sociales privilegiadas, situación de exclusión que se reproducía en el aula, ya que la educación estaba restringida a quienes pertenecían a los altos niveles socioeconómicos o detentaban el poder, y además comenzaba alrededor de los 7 años, al considerarse que las infancias tempranas eran seres incapaces de obtener educación y por tanto se buscaba su entrenamiento. La enseñanza en esta época buscaba, reproducir un sujeto obediente, disciplinado, dócil y productivo; donde la sociedad pretendía

que el maestro encarnase estas mismas características para poder transmitir estas intenciones educativas por medio del ejemplo. Esta perspectiva clásica por mucho tiempo limitó la indagación de las subjetividades y la construcción de identidad del profesor.

Posteriormente, la escuela comenzó a ser vista como un espacio que debía enfocarse en “prevenir antes que en curar, en cultivar los mejores sentimientos de nuestra naturaleza” (Abramowski, 2010, p. 17). La educación de los primeros años pasó a ser considerada como un ejercicio de maternidad pública que hizo fundamental la participación femenina en el ámbito pedagógico, al punto que muchos espacios educativos, como la educación preescolar, han sido feminizados intencionalmente, para, según Boler (1999), citada por Abramowski (2010), funcionar como policías delicadas y maternales, especialmente dotadas de simpatía, abnegación, bondad, cuidado, atención, dedicación y dulzura.

Esto se relaciona con el concepto de trabajo emocional propuesto por Gotby (2023), el cual se refiere al trabajo interactivo que produce efectos emocionales en otra persona. La autora incluye en este concepto la constitución y reproducción de vínculos, donde las emociones se repiten y gestionan constantemente, al estar relacionadas a la construcción de diferentes formas de subjetividad. Es así como las educadoras pueden ejercer dominio afectivo sobre los estudiantes, lo cual, a día de hoy, continúa complejizando el escenario educativo al configurarse en parte fundamental de la cotidianidad escolar por medio del curriculum oculto (Díaz Barriga, 2003).

El docente es visto hoy de una manera instrumental, como quien no tiene acceso a la discusión teórica y política; de quien se espera que se limite a la transmisión de saberes establecidos por actores ajenos a él (Camillioni, 2011). El profesorado, a menudo con una formación teórica descuidada debido a las urgencias de la práctica diaria, tiende a adoptar una práctica más rutinaria y robotizada que dificulta la reflexión profunda sobre las finalidades de

la educación y el rol que el profesor como profesional debe fungir. Esta situación, lejos de ser accidental, forma parte de una política de control y sometimiento a intereses políticos y económicos bajo el disfraz de científicidad y neutralidad, que reduce al profesorado a un mero técnico encargado de lograr metas predefinidas por otros. (Loyola Venegas, 2008).

Esto se hace especialmente evidente al identificar que la toma de decisiones sobre qué, cuándo y cómo enseñar están cada vez más alejadas del control de docentes y alumnos, siendo impuestas por la administración educativa y las editoriales de libros de texto, que concretan y redefinen los objetivos y contenidos del currículum. (Torres Santomé, 1991). Es en este último que se hace especialmente evidente que la educación ha sido un campo de disputa entre disciplinas como la economía, la psicología y la sociología, ésta última especialmente al comenzar a indagarse por el currículum oculto, indagación que derivó en que esta disciplina sea validada como una forma de comprender la experiencia escolar (Díaz Barriga, 2003).

El currículum oculto se evidencia en las diversas formas en que se moldean las prácticas pedagógicas, como la manera de imponer disciplina, la elección de grupos escolares de acuerdo al género, y las formas de relacionamiento que se tejen dentro del escenario educativo comunican una concepción del docente, los estudiantes y de la manera como se entiende el acto educativo. Estos son elementos situados en un contexto social, cultural, político e histórico específico, lo que hace que se transformen a lo largo del tiempo, y que elementos como las prácticas afectivas puedan ser aprendidas y entrenadas no sólo en las facultades de educación, sino en la práctica cotidiana de la profesión, ya que según Abramowski (2010) “hay un qué, cómo, cuándo, dónde ‘afectivo’ que auxilia a los profesores a formatear sus afectos, a apelar a determinadas emociones en determinados momentos, dejando a un lado otras. Los profesores, en tanto tales, no sienten ‘cualquier cosa’” (p. 54).

Por esta razón, los castigos corporales o el trato indiferente hacia los estudiantes no fueron prácticas equivocadas, sino productos situados en la historia, en tanto los afectos profesores no son naturales, espontáneos, instintivos, universales o eternos. Hoy en día el procurar el cuidado y querer saber sobre los estudiantes forman parte de lo correcto, siendo el rechazo, el desamor, la rigidez, la distancia y el trato esquivo hacia estas formas inapropiadas de sentir y emociones innombrables. Para los profesores los afectos son históricos, cambiantes y aprendidos (Abramowski, 2010), que deben ser entendidos en el contexto social, cultural e histórico en que la escuela se encuentra inmersa.

El estudio del currículum oculto muestra la manera como la institución escolar reproduce la realidad en tanto elementos sociales, culturales y económicos, con apoyo del Estado por medio de regulaciones y organismos de supervisión. También 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 el profesorado, por lo que se llega a pensar que es natural que cuide, quiera y conozca a sus estudiantes. Abramowski (2010) afirma que naturalizar estas prácticas es una construcción moderna, una manera de ordenar el lenguaje a través del cual algunas ideas sobre aquello que es correcto se concibe como pensable.

El profesorado ha estado sujeto por imposiciones sociales, culturales e históricas que además relaciona sus prácticas pedagógicas con la manera en la cual la sociedad concibe la pedagogía, la importancia que se les asigna y quienes son validadas como voces autorizadas para abordar el discurso educativo. Al respecto, Olga Lucía Zuluaga (1999) afirma que el maestro es designado en la historia como soporte del saber pedagógico, aunque las

instituciones del saber pedagógico han reducido la pedagogía a un saber instrumental y han atomizado el discurso pedagógico al desconocer su historicidad, de manera que otras ciencias humanas, como la psicología, se han repartido el conocimiento relacionado con la pedagogía.

Desde finales del siglo XIX, la psicología, especialmente la psicología educativa de corte positivista y conductista, como la propuesta por Edward L. Thorndike y B.F. Skinner, pasó a modelar decisivamente la teoría y la práctica curricular. Esta perspectiva buscaba un conocimiento "serio" y prestigioso que ayudara a dirigir la sociedad de forma "objetiva", reduciendo el aprendizaje a conductas observables y medibles y ocultando explicaciones de mayor alcance o más conflictivas, como las relacionadas con la clase social o la discriminación sexista, al circunscribir los comportamientos al ámbito individual o interpersonal.

Según Torres Santomé (1991), de manera paralela, la filosofía taylorista aplicada a la educación promovía la eficiencia y el control de la producción, equiparando la educación con el moldeado de la "materia prima" (los estudiantes) para un "producto final" (los trabajadores) adaptado a las necesidades del sistema económico capitalista y sus exigencias de acumulación. Esta reificación del conocimiento lo transforma en algo estático y descontextualizado, ocultando su génesis social e histórica.

Este mismo autor expresa que a medida que la sociología comenzó a indagar por el currículum oculto, la disciplina fue validada como una forma de comprender la experiencia escolar. Autores como Philip W. Jackson (1975), y posteriormente Samuel Bowles y Herbert Gintis (1981), a través de metodologías etnográficas y cualitativas, revelaron cómo las escuelas no son instituciones neutrales, sino que reproducen las relaciones sociales y económicas existentes a través de sus estructuras organizativas y rutinas diarias. Esta visión crítica permitió desvelar la crucial importancia política del currículum oculto para la reproducción, cohesión y estabilidad de las relaciones de producción, y sentó las bases para el

surgimiento de las Teorías de la Producción, que reconocen la capacidad de alumnos y profesores para generar resistencias y "producir" algo diferente a lo establecido, superando así el pesimismo de las teorías de la reproducción.

El currículum oculto se evidencia en las diversas formas en que se dan las prácticas pedagógicas. Esto incluye, por ejemplo, la manera de imponer disciplina, donde la escuela, concebida como una "tecnología disciplinaria" según Michel Foucault (1975, p.209), establece una micropenalidad del tiempo, la actividad, la manera de ser, la palabra, el cuerpo y la sexualidad, utilizando procedimientos sutiles de castigo para clasificar, jerarquizar, valorar y sancionar a los individuos. El alumnado aprende a mantener el orden, a obedecer, a ser evaluado constantemente y a someterse a la autoridad.

Esto se evidencia en la manera como se dan las interacciones pedagógicas dentro de las escuelas, donde, por el control externo de la educación, el profesorado queda reducido a un papel técnico, encargado de lograr las metas previstas por los programas diseñados por especialistas y políticos, y lo aleja de concebirse a sí mismo como intelectual de la pedagogía, lo que da pie a la desprofesionalización del colectivo docente. Este fenómeno lleva a la falta de cuestionamiento de los principios normativos que gobiernan el programa escolar, así como sus objetivos, métodos, formas de organización, evaluación, sus aspectos metodológicos y sus dimensiones ocultas en relación con el poder económico, político y cultural. A su vez, esto provoca que no sea analizada la manera en que el poder funciona para el mantenimiento del statu quo y las prioridades económicas y sociales de grupos específicos (Torres Santomé, 1991).

Otra consecuencia que se desprende de la desprofesionalización del colectivo docente es la pérdida del poder y respetabilidad que había acompañado a los profesores anteriormente y, en el caso específico de la educación preescolar, la caricaturización de su rol, al ser vistos

como seres pasivos, quienes van al aula ‘sólo a jugar, a cuidar niños y cantar canciones’ (Abramowski, 2010). Esta situación deja de lado la capacidad de agencia que se despliega cotidianamente en el trato con el estudiantado y las implicaciones cotidianas que trae consigo el atender la diversidad cultural, social y económica que llega al aula de clase, que exige de parte del docente sensibilidad, tacto, ética e inteligencia a la hora de interactuar con sus estudiantes.

Un rasgo distintivo del profesorado en la época actual, de acuerdo con Van Manen (2015), es la orientación a la infancia que se evidencia de manera especial en su observación pedagógica. Esto significa que deben considerar, entender el desarrollo infantil y mantener una actitud comprometida y reservada, cercana y distante de manera simultánea, para movilizar su influencia para ayudarles a las infancias a obtener *insights* sobre sus propios intereses. De esta manera, los profesores desarrollan una relación muy personal con quienes enseñan, sirviéndose de la observación cercana e individualizada, que a su vez mantiene distancia. Esta tensión entre la cercanía y el alejamiento es un elemento esencial de la relación pedagógica, especialmente en la educación preescolar.

La educación preescolar, en su principio de atención integral a la infancia, no solo se centra en la formación intelectual, sino también en las necesidades emocionales, físicas y sociales de los niños. Este trabajo de cuidado, esencial para el mantenimiento de las dinámicas sociales y económicas —como la posibilidad de que ambos padres trabajen fuera del hogar—, paradójicamente, es a menudo repudiado y devaluado en la sociedad actual (Gotby, 2023).

Las labores de cuidado y el trabajo emocional se manifiestan en la cotidianidad a través de una ética profesional que implica una disposición emocional y afectiva. La infancia, por su naturaleza, demanda cuidado, amor, afecto, cercanía y elementos propios de la crianza

(Gonzalez-Mena & Eyer, 1989). Según Van Manen (2015), las profesiones que trabajan con niños, en especial la docencia, deben estar abiertas a experimentar amor y preocupación. Además, los profesores pueden desarrollar una responsabilidad particular por algunos de sus estudiantes, un aspecto que se facilita con un ratio reducido y con la creación de espacios de encuentro que van más allá del currículo.

Esta ética profesional, cuando se configura en la práctica, es lo que Van Manen (2015) denomina el tacto pedagógico. Este se manifiesta en el aula como un conjunto de acciones que dependen de una sensibilidad intuitiva, una comprensión profunda de la singularidad de cada estudiante, de las particularidades del contexto y del carácter del docente, es decir, de su propia ontología y teleología. La subjetividad del maestro es fundamental, ya que se relaciona y enseña desde su propio ser, un elemento a menudo relegado a un segundo plano al ver la figura magisterial únicamente en relación con sus estudiantes. El tacto pedagógico, de esta manera, se revela como una influencia sutil, una apertura a la experiencia de la infancia y un encuentro de subjetividades (Van Manen, 2015).

Sin embargo, esta influencia sutil choca con la presión de directivos y algunos padres de familia para que los docentes se ajusten a la figura del “docente decente” (Henaó Cardona & Conrado Murillo, 2020), un modelo que corresponde a un código de comportamiento rígido que limita la expresión emocional y la subjetividad del profesor. Este mandato social se convierte en una forma de reproducción emocional, ya que, bajo la responsabilidad y el deseo de generar bienestar integral, se moldean las subjetividades laborales y se privilegia la expresión de emociones socialmente consideradas como apropiadas (Gotby, 2023).

En la educación preescolar, este código suele eliminar al máximo cualquier emoción vista como negativa —miedo, ira, frustración, tristeza, rechazo o asco— para priorizar la alegría, la ternura, el trato amoroso y el entusiasmo. Esto llega al punto de que comúnmente

se cree que, para ser considerado un buen profesor de preescolar, se debe “amar a los estudiantes” (Abramowski, 2010). Dentro del aula, el amor se privilegia como el estándar afectivo, ya que la afectividad ha cobrado una gran legitimidad en el ámbito educativo. Un “buen docente” es aquel que quiere a sus estudiantes, se preocupa por ellos, los cuida y procura su bienestar integral (Abramowski, 2010). Este es uno de los aspectos del trabajo emocional, pues las labores de cuidado incorporan el mantenimiento de vínculos afectivos cercanos, algo que Gotby (2023) describe como “amor” (p.16).

El amor pedagógico y el amor materno comparten el trabajo emocional con las siguientes generaciones, lo que puede generar tensiones que se manifiestan en la relación del profesor con la comunidad escolar. Muchos padres se resisten a ser ‘sustituidos’ por una niñera o un trabajador de la guardería como cuidador principal del niño, aunque al mismo tiempo esperan un alto nivel emocional de sus cuidadores de reemplazo (Gotby, 2023, p.51). A diferencia de las creencias parentales, el amor pedagógico es definido por Ana Abramowski como “un amor por la cultura, por las nuevas generaciones, por la acción de acompañar en el crecimiento a sujetos que conoceremos en parte, solo en parte y a quienes dejamos ir para que puedan hacer su propio camino de la mejor manera posible” (p. 14).

Esta forma de amor está íntimamente relacionada con la tensión entre vocación y desprofesionalización de la labor docente. Los profesores se enfrentan a una paradoja: deben cumplir el mandato emocional de querer a sus estudiantes, pero al mismo tiempo deben evitar el discurso de desprofesionalización que sugiere que a mayor afecto, menor profesionalización (Abramowski, 2010). Abramowski ha estudiado la vocación como un elemento ligado a la desprofesionalización y al apostolado, un factor adicional que distingue la tarea docente de ser un simple trabajo.

Como afirma Gotby (2023), el amor puede ser empleado para “extraer una cantidad de trabajo continua e infinita”, y la culpa puede ser un corolario de este. Dado que la elección de la carrera docente a menudo tiene un fuerte anclaje emocional, este sostén afectivo es lo que permite mantener una labor que, por su complejidad, requiere aferrarse a creencias y mandatos afectivos para no colapsar. Al mismo tiempo, este elemento justifica la escasa remuneración que tradicionalmente acompaña a la enseñanza, especialmente en la educación preescolar.

A pesar de la existencia de emociones “tabú” o negativas en el ámbito educativo, la labor de cuidado —que trasciende lo meramente intelectual— a menudo implica una interacción emocional que no solo consiste en gestionar emociones positivas como el amor o la empatía, sino que también puede provocar emociones como el asco, el aburrimiento o la ira (Gotby, 2023, p.35). Otra de las emociones es el miedo, el cual, según Martha Nussbaum (2019), requiere la conciencia de un peligro inminente y una sensación de impotencia para repelerlo. Esta emoción impregna la práctica docente, tejiendo diferentes relaciones sociales para protegerse de una amenaza real o percibida. Nussbaum (2019) afirma que el miedo “no solo es primitivo, sino también asocial” (p. 51).

Por su parte, la ira es una emoción política tradicionalmente asociada con el género masculino, siendo vista como un elemento de la masculinidad hegemónica. Esto ha llevado en algunos casos a que los hombres sean vistos como potenciales agresores (Nussbaum, 2018; Connell, 2003). Si bien la ira se asocia con lo masculino, no es una emoción socialmente aceptada en el ámbito de la enseñanza (Abramowski, 2010).

Martha Nussbaum (2018) explica que la ira surge como respuesta a un daño injusto que afecta a la persona o a algo que le importa. Quien la experimenta se percibe como víctima de una ofensa, y la emoción se dirige hacia el agente que se considera responsable, ya

sea de forma intencional o negligente. Esta intencionalidad puede derivar en venganza o retribución como consecuencia de sus acciones. Es crucial entender que la ira es una emoción cognitiva, basada en juicios y evaluaciones de la situación. Esto permite interpretar lo sucedido según un sentido de justicia y atribuir responsabilidades. Además, Nussbaum (2018) subraya que la ira es necesaria para proteger la dignidad y el respeto por uno mismo, y es esencial para combatir la injusticia.

La educación preescolar se caracteriza por una serie de elementos contradictorios. Por un lado, la exigencia de un amor pedagógico que, si bien es vital para el cuidado de la infancia, se instrumentaliza para justificar una labor precarizada y emocionalmente demandante. Por el otro, la rigidez de un rol profesional que censura la expresión de la subjetividad y de emociones consideradas negativas, como la ira, a pesar de que estas son parte fundamental de la experiencia humana y, en ocasiones, necesarias para proteger la propia dignidad frente a la injusticia. Así, la identidad magisterial de quienes laboran en educación preescolar se construye a través de una constante negociación entre los mandatos sociales que la definen y la complejidad de su propia vivencia.

5. Contexto de la investigación

Las atribuciones sociales del rol de género que impactan la experiencia de los profesores hombres de educación preescolar se encuentran presentes en el contexto en el cual se desarrollan los sujetos, pues en tanto seres sociales, son permeados por la cultura a la que pertenecen y así mismo, reproducen o desafían estas prácticas culturales que expresan lo que se espera para un hombre o una mujer en estos contextos específicos. Estas atribuciones se han ido desarrollando a través de los años, por medio de prácticas y creencias que tienen un origen histórico, el cual es importante revisar.

Es por estos motivos que hago a continuación una semblanza histórica del proceso de surgimiento y consolidación de la educación preescolar en Colombia, en tanto permite comprender de una mejor manera la forma en la que surgen los mandatos de masculinidad y feminidad presentes en este nivel educativo y permite analizar las corrientes teóricas y los hechos sociales que nutren y complejizan la experiencia de los profesores hombres de educación preescolar y que dan origen a prácticas como la feminización de la docencia en los primeros años de escolaridad.

La presente investigación se llevó a cabo en Medellín (Antioquia, Colombia). Antioquia es uno de los 32 departamentos²¹ que, junto con Distrito Capital (Bogotá) conforman Colombia. Su capital es Medellín, la cual es la segunda ciudad más densamente poblada del país, con un total de 4 millones 055 mil 296 habitantes, según cifras del 2021. Está ubicada en el Valle de Aburrá, en la cordillera central de los Andes. Algunas características de la cultura de Medellín son el arraigo de la religión católica en la cultura, que construye y reproduce mandatos culturales sobre masculinidad y feminidad; la violencia de género expresado en una alta tasa de delitos cometidos contra las mujeres y las infancias, que se relaciona con el patriarcado y su preponderancia en este contexto; la desigualdad social como un elemento constitutivo de la sociedad, entre otros elementos, que llevan a cuestionar por la experiencia de los profesores de nivel preescolar en este contexto, que influye la construcción de la experiencia de los sujetos de la investigación.

Un elemento que da cuenta de las acciones gubernamentales para disminuir la tasa de delitos contra las mujeres y las infancias son las campañas gubernamentales que buscan la consolidación de otras formas de masculinidad que sean no violentas y más tendientes a la

²¹ La división geográfica de Colombia se hace por departamentos, que guardan similitud con los estados que conforman México.

igualdad. La alcaldía de Medellín tiene desde 2013 un proyecto denominado ‘masculinidades’, que busca enseñar a los hombres nuevas maneras de configurar su subjetividad desde el respeto, el cuidado y la equidad de género.

Este programa busca mostrar a través de la educación modos distintos de concebir la masculinidad diferente a la que ha sido tradicionalmente hegemónica en estos contextos en un afán de disminuir la violencia contra las mujeres. Por este motivo, es importante comprender cómo se da la experiencia del profesor de educación preescolar, en tanto es una opción disruptiva en un contexto altamente marcado por la construcción de una masculinidad hegemónica, regida por mandatos patriarcales.

La educación preescolar en Colombia ha estado marcada por la feminización desde sus orígenes en el periodo de la Colonia donde algunas congregaciones religiosas femeninas tenían hospicios o asilos donde se atendía a los niños expósitos y se les preparaba para su ingreso a la escuela. Es en 1844 que se crean por primera vez las Salas de Asilo, las cuales serán reglamentadas en 1870, las cuales buscaban cuidar y educar a los niños “que no pueden durante el día ser asistidos por sus madres y porque a su edad no son admitidos en las escuelas primarias” (Jaramillo Uribe, 1980). Un ejemplo de esto fue el Hospicio de Bogotá, fundado en la primera mitad del siglo XVIII, donde se recluían la mayoría de los niños huérfanos o abandonados de la capital del país e incluía una sección para el cuidado de los niños lactantes que estaba a cargo de las *amas de cría*, las cuales eran mujeres que pertenecían a las poblaciones cercanas a la institución y que recibían una escasa remuneración por el cuidado de varios niños. Esta modalidad de atención se retoma años más tarde por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar con la figura de las *madres sustitutas*, en la década de los 90 (Cerda, 1996).

El primer caso documentado de un establecimiento preescolar en Colombia se ubica en 1851, con la escolita campestre de Yerbabuena, que se localizó en el municipio de Chía, Cundinamarca, donde se realizaron actividades pedagógicas y recreativas destinadas exclusivamente para niños menores de 6 años, bajo la tutela de dos mujeres, instruidas en los postulados pedagógicos de Federico Froebel. A pesar de ser una institución pionera en la educación preescolar, esta experiencia duró poco tiempo y no influyó de manera significativa en el ámbito educativo colombiano. Más adelante, en 1914 surgió la Casa de los Niños del Gimnasio Moderno, que, al estar destinada para la educación de niños pertenecientes a la clase media y alta de la ciudad de Bogotá, se aleja del enfoque asistencialista al implementar las ideas pedagógicas montessorianas y es el más importante de los 30 centros preescolares que funcionaban en el país en esta época (Cerde, 1996).

Para estos centros preescolares la formación de las maestras no era indispensable, pues se contrataban mujeres normalistas o si no tenían preparación pedagógica, el mismo centro las formaba. Lo más importante en el perfil de la maestra eran sus atributos personales, valores morales y afectivos, y fundamentalmente su capacidad para manejar un grupo de niños (Cerde, 1996). Por este motivo, y buscando una preparación específica para la enseñanza en educación preescolar, en 1917 se promulga la Ley 25, que creó el Instituto Pedagógico Nacional para Institutoras de Bogotá, que buscaba preparar profesores para educación preescolar, escuela superior y normal, y su acceso para obtener la formación necesaria para ser docente de preescolar estaba condicionado por pertenecer al género femenino, siendo este el primer caso de una formación específica para enseñar a primera infancia, la cual comenzaría a operar 16 años más tarde (Jaramillo Uribe, 2019).

En 1940 comenzaron a egresar las primeras maestras preescolares de los institutos de formación pertenecientes a las principales ciudades del país, con los niveles de experto y

tecnólogo pero las necesidades de este contexto educativo, que con el ingreso masivo de las mujeres al mercado laboral multiplicaron el número de establecimientos preescolares, llevaron a la creación de la carrera de Licenciatura en Educación Preescolar en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978. (Cerdeña, 1996). En palabras de Durán (1996), citado por Cerdeña (1996):

Casi dos décadas después, en 1955, con todo el recorrido transitado y retomando la experiencia del Instituto en la formación de profesoras para la infancia, la UPN continuó la formación de normalistas y pedagogas y un año más tarde, en febrero de 1956, por disposición del Consejo Directivo de la Universidad Pedagógica Femenina de Bogotá, inició labores el Instituto de Maestras de Educación Preescolar, cuyo objetivo era preparar maestras, y como requisito académico se exigía el título de normalista o institutora. Años más tarde, en 1969, se creó una carrera de nivel intermedio en el que se expedía el título de expertos con una duración de dos años. En 1978 se creó el programa de Licenciatura en Educación preescolar, en reemplazo del nivel de experto.

En 1979, se promulga el decreto 2277, el cual establece por primera vez el régimen especial para “regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el Sistema Educativo Nacional, excepto el nivel superior” (Congreso de Colombia, 1979). Así mismo, establece los requisitos que debe cumplir quien desee enseñar en educación preescolar, los cuales deberán ser “peritos o expertos en educación, técnicos o tecnólogos en educación con especialización en este nivel, bachilleres pedagógicos, licenciados en ciencias de la educación con especialización o con post-grado en este nivel, o personal escalafonado” (Congreso de Colombia, 1979). En este decreto el género es un

elemento que brilla por su ausencia, ya que no lo establece como un requerimiento, sino que los requisitos para ingresar son netamente académicos. A pesar de esto, no existen registros de que esto haya facilitado el ingreso de hombres a la enseñanza en educación preescolar, ni ha sido posible rastrear cuando se dió el caso del primer profesor varón en este nivel educativo.

Mientras esto sucedía, en 1968 se fundó el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Esta es una entidad del Estado colombiano que trabaja por la prevención y protección integral de la infancia y adolescencia, fortalecimiento de jóvenes y familias en Colombia, brindando atención especialmente a aquellos en condiciones de amenaza, inobservancia o vulneración de derechos (ICBF, s.f). Uno de sus programas clave, los Hogares Comunitarios de Bienestar (HOB), surge entre 1986 y 1990, buscando incrementar la cobertura educativa de la educación y cuidado infantil. Estos hogares funcionan en una vivienda de la misma comunidad, y es atendido por una mujer perteneciente a ella, a la cual se conoce como Madre Comunitaria. Ella realiza en su vivienda acciones tendientes a propiciar el desarrollo físico y psicosocial de los niños menores de 7 años, de manera que se enriquezcan la calidad de relaciones de su proceso de socialización, pueda mejorar sus condiciones de vida y se impulse la participación comunitaria (ICBF, 1990, citado por Cerda, 1996).

Este programa representa una ayuda económica a las familias que se encargaban del cuidado directo de los niños de su comunidad, pues recibían una remuneración brindada por los padres de familia y otra proveniente del ICBF. Su capacitación consistía en talleres con una duración de 40 horas, en las cuales se brindan nociones de cuidado infantil, nutrición, recreación, salud y algunos fundamentos del trabajo pedagógico (Cerda, 1996). Esto resulta ser especialmente problemático ya que la mayoría de mujeres que desempeñan esta función

no han finalizado estudios secundarios y dependían de su voluntad personal e interés para asistir a los programas de capacitación. La Madre Comunitaria es seleccionada de acuerdo a los siguientes criterios:

Ser una persona aceptada por la comunidad en la cual prestará el servicio, tener capacidad de dar y recibir afecto, y de convivir con los niños, tener una formación escolar similar al promedio de la población a la que prestará el servicio, tener estabilidad en las relaciones afectivas con los miembros de la comunidad, gozar de buena salud, incorporarse a los programas del Sistema Nacional de Salud, ser mayor de 18 años y menor de 50. (Cerdeña, 1996, p.65)

En 2006 con el surgimiento del Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), el ICBF modifica los lineamientos técnicos con los cuales operaban los HOBIS, que pasan a ser nombrados Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB) y formaliza laboralmente a las Madres Comunitarias, las cuales comienzan a percibir una remuneración de un salario mínimo legal vigente. Según el ICBF (2014), los Hogares Comunitarios de Bienestar se brinda

atención en los componentes de cuidado, protección, salud, nutrición y desarrollo psicosocial se brinda a través de agentes educativos denominados madres comunitarias. (...). Funcionan en las viviendas de las madres comunitarias, en espacios aportados por la comunidad, o en infraestructuras construidas o adecuadas para tal fin, entre otros, donde se atienden desde 12 hasta 300 niños y niñas acorde con la forma de atención (...). Prestan sus servicios 200 días al año, en jornadas de 8 horas diarias o en media jornada como en el caso de la Modalidad FAMI.

Se puede observar que su énfasis continúa siendo asistencialista, con escaso enfoque pedagógico o educativo. Así mismo, en un intento por mejorar la calidad de la atención y fungir como un entorno protector para la infancia, se modifican los criterios que existían anteriormente para cumplir el rol de madre comunitaria, quedando de la siguiente manera

Haber residido en el sector donde funcione el Hogar Comunitario de Bienestar por lo menos durante un año, escolaridad mínima, secundaria completa o Normalista, tener entre 20 y 45 años de edad al momento de su ingreso, ser apto para el desarrollo de la labor, lo cual debe ser certificado por un médico, ser reconocido en su comunidad por su solidaridad, convivencia y valores cívicos, cuando los Hogares Comunitarios Familiares funcionen en la vivienda de la madre comunitaria, esta deberá manifestar por escrito que de manera solidaria con los niños de su comunidad y las familias, facilitará los espacios donde se brinde la atención, no presentar antecedentes judiciales ni el agente educativo, ni su cónyuge, ni los hijos mayores de 18 años, u otras personas parientes o no que habiten en el hogar, disponibilidad de tiempo para la atención de los niños beneficiarios del programa de acuerdo con la jornada de atención definida, no haber sido retirado de otros servicios de atención a la primera infancia por incumplimiento de sus obligaciones y de los Lineamientos del Programa. (ICBF, 2014).

Estos criterios, si bien se alejan de los que se habían planteado en los comienzos del programa, perpetúan estereotipos asociados al rol de género, que excluyen a los hombres de asumir este tipo de funciones, no sólo desde los requisitos establecidos o desde la escasa profesionalización de la actividad, sino desde el lenguaje mismo, que refuerza la idea de que el cuidado está asociado a la maternidad, y por ende, a la mujer, y que es esta la única apta para cumplir con labores de cuidado y enseñanza de la primera infancia.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), establece la educación preescolar como un año obligatorio (transición, con niños de 5 y 6 años) y dos optativos (pre jardín, con niños de 3 años y jardín, con niños de 4 años) y lo enmarca en el desarrollo integral de los niños y niñas alejándose de la perspectiva de cuidado infantil y asistencialismo que primaba anteriormente. Según esta ley, la educación preescolar es definida como la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas (Congreso de Colombia, 1994), y marca un claro componente pedagógico, que está a cargo de profesores idóneos, según la definición del decreto 2277 de 1979 y que es modificado posteriormente por el decreto 1278 de 2002, que plantea a los profesores como profesionales de la educación y actualiza las pautas para el acceso a la carrera docente y el ascenso dentro de la misma.

Como en el caso del decreto 2277, el género no aparece como un requerimiento para optar a la enseñanza de algún nivel escolar, por lo tanto el escaso acceso de los hombres a la enseñanza en educación preescolar, ya no obedece a razones legislativas, sino que se puede comprender por el devenir histórico de la educación preescolar en Colombia, que ha tenido un marcado carácter asistencialista y maternal, razón por la cual se ha atribuido de manera casi exclusiva al género femenino, por medio de atribuciones del rol de género que indican lo que se espera de un hombre o mujer en Colombia y que marca la forma en la cual interactúa consigo mismo, con los otros y con el mundo y la sociedad que rodea al sujeto.

En el ámbito educativo, el hombre tradicionalmente es visto como figura de autoridad y portador del conocimiento, mientras que la mujer es vista desde un doble atributo de docente y madre. Por este motivo, es común ver en la cotidianidad escolar que la presencia masculina es mayoritaria en educación secundaria, media y superior, mientras que en la

educación preescolar y primaria, la presencia femenina es predominante, a pesar de que no existe una ley o decreto que recomiende esta división por género.

Según información suministrada por el DANE -Departamento Administrativo Nacional de Estadística- en la Gran Encuesta Integrada de Hogares (2019), en todo Colombia hay 48.941 profesores de educación preescolar, sin distinguir su sexo ni si laboran en sector privado o público. Uno de los principales cuestionamientos a esta encuesta es que agrupa en torno a profesiones u oficios específicos, sin considerar su sexo ni el establecimiento en el cual ejercen sus labores. 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 hombres, lo que equivale a 3.425 hombres ejerciendo en este nivel educativo.

Analizando información suministrada por el Ministerio de Educación Nacional, se encuentra que en el 2016, 1231 mujeres se encontraban laborando en Antioquia como profesores en educación preescolar en el sector público, de las cuales 300 pertenecían a escuelas en zonas rurales y 931 en zonas urbanas.

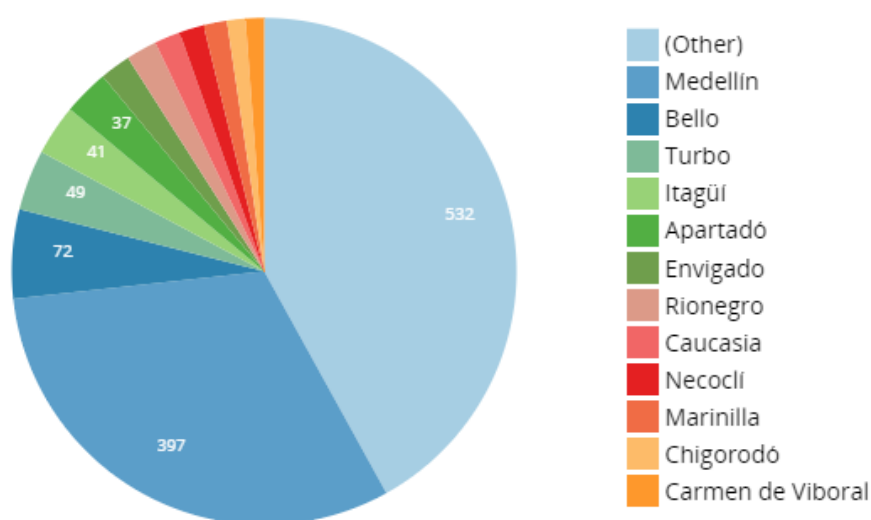


Figura 5. Cantidad de profesoras mujeres de educación preescolar vinculadas al sector público de Antioquia. Ministerio de Educación Nacional (2020).

En este mismo año, se encontraban laborando en Antioquia 26 profesores hombres en educación preescolar en el sector público, de los cuales 10 se encontraban en escuelas de zonas rurales y 16 en zonas urbanas. El municipio con mayor predominio de profesores hombres en educación preescolar es Medellín, con 8 de ellos, seguido por San Pedro de Urabá, con tan solo 3 de ellos.

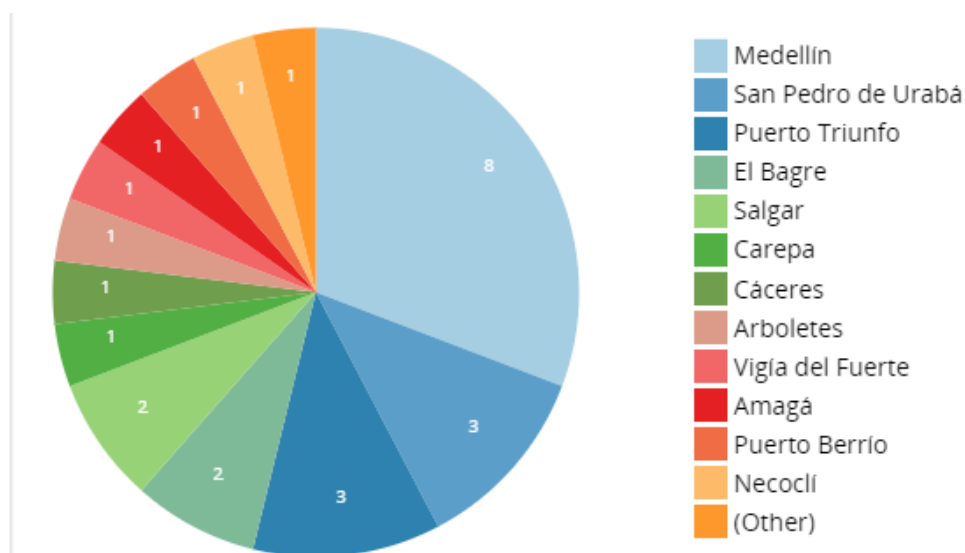


Figura 6. Cantidad de profesores hombres de educación preescolar vinculados al sector público de Antioquia. Ministerio de educación nacional (2020).

Esto evidencia que la docencia en educación preescolar en el departamento de Antioquia, es una profesión altamente feminizada, donde sólo el 2,06% de los profesores pertenecientes al sector público son hombres.

Esto muestra que en Colombia la docencia en educación preescolar es una profesión con escasa representatividad de profesores hombres en este nivel educativo, y contrastando con las cifras pertenecientes al sector público de Antioquia en el 2019, se puede observar que este departamento aporta un número significativo de profesores de educación preescolar, a pesar de que las cifras exactas de hombres profesores de educación preescolar pertenecientes al sector privado en Antioquia, hasta este momento en la presente investigación, son desconocidas. Para obtener esta información, envié un derecho de petición dirigido al

Ministerio de Educación Nacional de Colombia solicitando que brinden esta cifra. Sin embargo, no fue posible obtener la información solicitada.

6. Fundamentación metodológica

En esta investigación he decidido optar por la investigación narrativa como método de investigación por la posibilidad que brinda de manifestar y afirmar sentidos sobre la experiencia humana y la manera en la que moviliza la construcción de sentidos y significados; al permitir expresar subjetividades, construir significados de manera intersubjetiva y elaborar sentidos mediante el diálogo. Este método se enmarca en el paradigma hermenéutico-interpretativo, el cual sostiene que mi experiencia como ser humano puede ser comprendida y comunicada a través de la narración.

Desde esta perspectiva, cada sujeto construye su propia realidad a partir de la interpretación y narración de sus vivencias, proceso a través del cual éste le otorga sentido y resignifica su experiencia vivida. Además, permite la comprensión e interpretación de la experiencia humana tal y como es narrada por los participantes, cuyo rol no se restringe a la narración estéril, sino que por medio de la interacción dialógica, son co-constructores de conocimiento (Gutiérrez Serrano, 2021). Esta interacción produce al menos dos tipos de diálogo: el primero se da al tejer una relación intersubjetiva entre yo, como investigadora, y los participantes de la investigación, quienes, sin tener pretensiones académicas, producen saber a través de narrarse. El segundo diálogo es el proceso autorreflexivo que llevo como investigadora, lo que me permite generar una narrativa propia de la investigación, referida tanto al proceso, como a las motivaciones que me llevan a desarrollarla, y la manera en que me voy transformando, especialmente en interacción con los participantes (Gutierrez Serrano & Oropeza Amador, 2021).

Estas formas de diálogo convergen en una escucha mutua que permiten la construcción de conocimiento, ya que la realidad reconstruida en el marco de la investigación narrativa nos permite desdoblarla en actos vividos, interpretados también a la luz de marcos

de referencia teóricos y contextuales, con el fin de posicionarla y legitimarla como saber científico en el ámbito educativo, mientras se reconoce la parcialidad del conocimiento generado (Harding, 2012), que lo aleja de pretensiones universalistas o totalizantes.

La narración tiene como uno de sus elementos constitutivos el contexto en el cual se sitúa quien narra, lo que enmarca la experiencia vivida, narrada y resignificada por los participantes, que pertenecen al contexto de Medellín. En esta investigación, narran su cotidianidad laboral dentro de la escuela, la cual da cuenta de tensiones entre distintos elementos constitutivos del ámbito educativo, como lo son el currículo, las relaciones entre pares, con padres de familia, con autoridades escolares; y al estar inmersos en el contexto sociocultural antioqueño, se ven permeados y reproducen las atribuciones del rol de género presente en la cultura, lo cual se evidencia en las maneras de ser e interactuar dentro y fuera del contexto escolar. Así, la influencia de la cultura a la que pertenecen remite a la diversidad cultural, un elemento fundamental del discurso narrativo que permite deconstruir reflexivamente y reconstruir analíticamente, de manera holística y sociohistórica, los usos y costumbres en contextos socioculturales específicos, para lo que requiere además tener referentes empíricos y sustentos teóricos sólidos (Zamora Arreola, 2021).

Un elemento que orientó la selección metodológica, y que es importante considerar, es la relevancia que la investigación narrativa le otorga a la experiencia del sujeto, lo que permite visibilizar la experiencia de grupos minoritarios en el contexto situado. En este caso, considero a los hombres que trabajan como profesores de educación preescolar como una minoría, ya que su ámbito de desempeño se encuentra altamente feminizado; tanto por las dinámicas socioculturales propias del contexto, como por la manera en la cual el contexto entiende la educación preescolar. Otro aspecto de la investigación narrativa, que fue crucial a la hora de seleccionar la metodología, fue la manera como se comprende e interpreta la

experiencia humana desde la narración de los sujetos y cómo ésta se reconstruye dialógicamente dentro de la investigación. (Gutiérrez Serrano, 2021).

El enfoque propio de la narrativa es la hermenéutica, a la que nombran como “la voz de la alteridad” (Gutiérrez Serrano & Oropeza Amador, 2021, p. 21). La hermenéutica permite hacer una interpretación sistemática y consistente de aquello narrado, en relación con la subjetividad de quien narra y del investigador, aunado con el tejido teórico, lo que permite mantener rigor y vigilancia epistemológica a lo largo de todo el proceso de investigación. Es así como

la interpretación hermenéutica narrativa permite la comprensión de la complejidad que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas en sus vidas. La complejidad tiene lugar al reconocer que existe una cantidad considerable de factores que tejen al sujeto durante su formación cultural, por lo que conocer la particularidad de cada sujeto implica interesarse por conocer su cultura significativa (Gutiérrez Serrano & Oropeza Amador, 2021, p. 21)

La investigación narrativa permite hablar de la experiencia humana, la cual “es de alguien acerca de algo que es narrado y contado a partir de una temporalidad, una historicidad de la vida y bajo criterios éticos y morales” (Quintero Mejía, 2018, p. 60), dando cuenta así de las relaciones que, quien narra, establece con el mundo. Esto cobra especial importancia al abordar las atribuciones del rol de género, pues los seres humanos le atribuimos al mundo diversos significados, que varían de acuerdo a las vivencias que construyen la vida humana, pero el devenir histórico impone unas formas de comprensión propias, que no son transferibles a otras épocas o lugares, y al mismo tiempo, durante la narración, quien narra entrecruza el tiempo presente y su propia historicidad, para examinar sus vivencias y dotar de sentido aquello que fue experimentado.

Para lograrlo, la narrativa está constituida por unidades temáticas donde el sujeto es el protagonista de la acción que se está narrando. Así mismo, las unidades de acción, causalidad y procesos de transformación constituyen la narrativa, ya que se da la integración de una situación inicial que se transforma hasta llegar a una situación final como consecuencia. Otro elemento fundamental de la narrativa es la temporalidad, ya que aquello que se narra son acontecimientos que suceden en un tiempo móvil, ya que discurre y cambia de acuerdo a la manera en la que el sujeto construye su narración. (Calsamiglia y Tuson, 2004, citado por Alarid Dieguez, 2021)

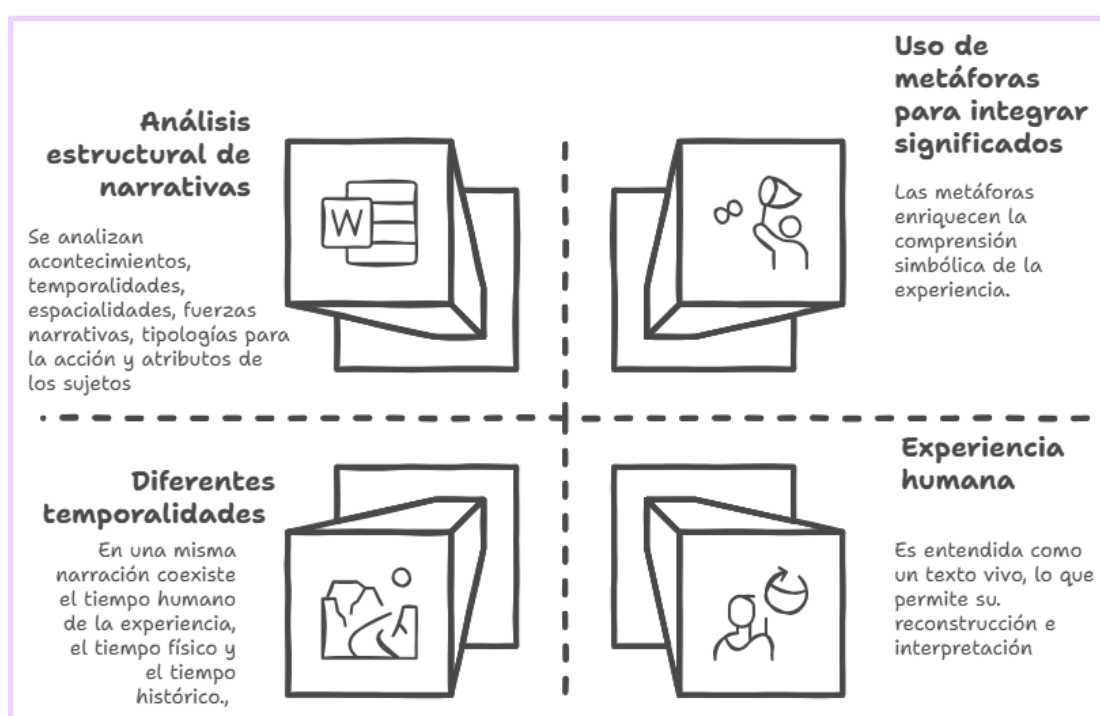


Figura 7. Bases de la investigación biográfico-narrativa. Creación propia.

La temporalidad es uno de los elementos más relevantes de la narrativa en tanto define la construcción de la trama del relato, ya que éste va a modular su desarrollo en función de la importancia que el sujeto le otorga a algunas secuencias de su vida en relación con otras (Baudouin, 2019). Por este motivo, la narrativa no sigue una temporalidad lineal e histórica, sino que de acuerdo a las vivencias del sujeto su narración conforma elipses o

tiempos que no se evocan; relatos sumarios, en los cuales se compacta un periodo largo de tiempo; escenas que reconstruyen las acciones y permiten un seguimiento de las acciones de los protagonistas paso a paso; pausas, en las que la acción se vuelve el objeto de desarrollos más amplios posteriormente (Baudouin, 2019).

Así mismo, la narración está marcada por eventos denominados “incidentes críticos” (Bolívar et al., 2001, p.172), los cuales manifiestan acontecimientos clave que marcan la trayectoria vital del sujeto. Estos acontecimientos constituyen ejes sobre los cuales giran los relatos y las posibles relaciones causales que de allí se deriven, son establecidas por el investigador aunque deben ser inducidas a que las determine el propio sujeto de la narrativa.

La investigación narrativa permite que los participantes, al narrar, ordenen, signifiquen y resignifiquen su experiencia, de acuerdo a la manera en la cual es reinterpretada por el narrador. Esto trae como consecuencia que cada uno de los individuos representa una manera específica y única de reapropiarse del universo social e histórico que le rodea, en el que es posible conocer lo social desde la especificidad de las experiencias individuales. Por este motivo, cada individuo es en sí mismo una muestra de una clase más amplia, lo que permite que sea posible acceder a conocer con mayor profundidad un sistema social o unas prácticas culturales específicas al integrar la narración de cada uno de los participantes como un reflejo de su época, sus circunstancias, las normas sociales, creencias, juicios y valoraciones que conforman ontológicamente la comunidad en la cual se encuentra inserto quien narra su experiencia. (Bolívar et al., 2001, p. 140)

Esta manera de estar situado en un contexto sociocultural específico, va en concordancia con la teoría de performatividad social propuesta por Goffman, (2001), en el sentido en que cada participante, a la hora de narrar, interpretar y reconstruir su experiencia, “estará creando un personaje que el informante estima satisfará al entrevistador” (Bolívar

et al., 2001, p. 146), por lo que el interés de la investigación biográfico narrativa no está en descubrir la verdad, vista desde los parámetros de objetividad propios del paradigma positivista, sino en reconstruir lo que el sujeto entiende como verdad, desde la manera en la que el sujeto lo vivencia. Esto exige que se dé un proceso de autorreflexión dentro de la reconstrucción de lo vivido por el participante.

Es importante comprender que las narraciones que hacen los participantes no son un reflejo de la realidad objetiva, sino una manera de construir y reconstruir la realidad vivida. Por este motivo, una historia de vida es una recreación de aquellos sucesos que fueron experimentados de una manera singular y que se reinterpretan a la hora de ponerlos en palabras dentro de una entrevista, siendo primordial el entenderlo como una visión subjetiva de la realidad y no es un registro de lo sucedido (Bolívar et al., 2001).

La manera de acercarme a la historia de vida como investigadora es por medio del acercamiento subjetivo del enfoque centrado en la vida, que lejos de reconstruir una historia de vida para brindar datos históricos o etnográficos, se centra en el reconocimiento de las fuerzas internas del narrador, siendo la historia de vida una ventana hacia la psiquis del sujeto que narra (Fortoul & Fierro, 2019). Comprender de esta manera la historia de vida, es aceptar que cada participante narra sus vivencias desde su propia subjetividad, por lo que los criterios de validez y confiabilidad dependerán de la coherencia interna de las historias y la credibilidad, dada por la implicación de los participantes, su honestidad personal y el interés compartido en llegar a conclusiones consensuadas. Así mismo, la validez dependerá del proceso de saturación entre los diferentes relatos, la pertinencia del análisis por parte de la investigadora, la selección de aspectos a observar, la manera en la cual se justifican los métodos empleados en la investigación, y la triangulación de los datos y métodos (Bolívar et al., 2001).

Como un esfuerzo por respetar la forma de ordenar el mundo y de construir realidad que es la narrativa en sí misma, los participantes de la investigación tuvieron control sobre la información que suministran y la manera en la cual yo emplee esta información. Dentro del protocolo ético (Anexo A) ha quedado estipulado que cada uno de los participantes tuvo acceso a las transcripciones de cada entrevista antes de tener la siguiente entrevista, pudo conocer la manera en la cual se analicé su información, tuvo acceso a las dos etapas de construcción de la trama narrativa y a la narrativa finalizada. El objetivo fue que pudieran tener claridad sobre la información que suministraron, poder hacer modificaciones, clarificaciones, solicitar que se restrinjan fragmentos de información o que se reinterprete algún elemento de su narración. Así mismo, como investigadora no he empleado ni emplearé esta información de manera no autorizada por los participantes, quienes por el poder que tienen al respecto no son considerados por mí como informantes.

Es importante resaltar además que hice una devolución de su narración por medio de la entrega de la historia de vida contada por otro, en este caso yo en mi rol de investigadora. Esta devolución buscó que el participante comprendiera la manera en la que su trayectoria puede ser objeto de una investigación, para el que algunas dimensiones de su experiencia son relevantes (Baudouin, 2019).

La relación que como investigadora procuré construir con mis participantes se encuentra mediada por la confianza, la honestidad mutua y el respeto a la diferencia y la pluralidad de pensamiento; lo que fue especialmente evidente en el momento de las entrevistas, ya que al ser mediadas de una forma más cercana a una conversación, se dan momentos en los cuales como investigadora comparto algunas apreciaciones y experiencias personales con mis participantes, sin olvidar que mi función como entrevistadora es “recoger la experiencia, en ningún caso evaluar ni juzgar” (Bolívar et al., 2001, p. 163).

Esta reflexividad, según Bolívar et al., (2001), es resultado de narrar la vida propia inducido por quien investiga, en cuyo transcurso se da un proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que se encuentra narrando, lo que a su vez ayuda a configurar la identidad personal, por el proceso de interpretación constructiva del sentido de la vida. Por este motivo, fue indispensable crear un clima que haga posible que el entrevistado hable con fluidez, confianza y tranquilidad.

Uno de los elementos que permite crear un clima de confianza, así como llevar a cabo una entrevista exitosa, es la elaboración de una guía de entrevista que responda a los objetivos que tiene la investigación, que, en este caso, al tener un enfoque narrativo se aleja de los protocolos fuertemente estructurados, de manera que se tiene un amplio grado de apertura y flexibilidad. Lo anterior permite un diálogo abierto, con posibles modificaciones o fluctuaciones de acuerdo a aquello que narra el participante.

Antes de ingresar a trabajo de campo, en la primavera de 2023, realicé una guía de entrevista por medio de una tabla que me permitía confluir los objetivos de la investigación, las categorías y subcategorías de análisis junto con cada una de las preguntas que guiaron la conversación con los profesores. Esta guía fue validada por mi tutora de investigación, y la Dra. Carlota Guzmán Gómez²².

Es importante aclarar que sólo se tuvo un guión de entrevista común a todos los participantes para la primera entrevista, ya que se buscaba tener puntos de convergencia en la narración que permitieran obtener más profundidad al respecto en las entrevistas posteriores. Estas entrevistas se conciben como oportunidades de profundización en el relato, en la cual se

²² Seleccioné estas académicas ya que han tenido un proceso de acercamiento a mi investigación, además comprenden las lógicas de la investigación narrativa y son reconocidas en la comunidad académica por su alto nivel investigativo.

abordan “puntos oscuros, centros de interés; aspectos concretos, contenidos difusos o de especial significación; una vez se han discernido inconsistencias, lagunas, silencios” (Bolívar et al., 2001, p. 167). Esto varía de acuerdo a la narración de cada participante, motivo por el cual no es posible continuar con guiones de entrevista generales, ya que se perderían valiosas oportunidades para profundizar en la experiencia subjetiva de cada uno de los profesores. Dentro del trabajo de campo, realicé en promedio cuatro entrevistas con cada participante, aunque al haberse dado un proceso de recogida de la información centrado en la entrevista narrativa, se consideran las diferentes sesiones como una sola entrevista (Bolívar et al., 2001).

Durante mis interacciones con los participantes y la comunidad educativa, consideré el consentimiento desde una perspectiva etnográfica, tal como lo describe Church (2002). Según este autor, el consentimiento se entiende como una interacción continua entre quien investiga y quienes integran a la comunidad estudiada, estando sujeto a las reglas culturales y formas de comprensión de dicha comunidad. En el caso de la comunidad escolar, el consentimiento se brinda o se retira de acuerdo con sus propias reglas y dinámicas propias del ámbito educativo, y se entiende como un elemento que crece y decrece a lo largo del proceso de recolección de información. Esta forma de entender el consentimiento se alinea con el establecimiento de confianza con los participantes, que es esencial en la investigación narrativa, ya que transcurre dentro de una relación entre los investigadores y los participantes “que está construida como una comunidad de atención mutua (*caring community*)” (Connelly & Clandinin, 1995, p. 19)

En el proceso de investigación, es fundamental considerar el consentimiento desde una perspectiva etnográfica para establecer una interacción respetuosa y empática con los participantes y la comunidad educativa. Además de esto, se realizó un consentimiento informado que los profesores leyeron, comprendieron y diligenciaron, aunque su

consentimiento no se limita sólo a la firma del documento, sino que es una interacción continua entre quien investiga y los participantes de la investigación, estando sujeto a las reglas culturales y formas de comprensión propias de los sujetos, siendo un elemento que crece y decrece a lo largo del proceso de investigación (Church, 2002). Según este autor, el consentimiento se entiende como una interacción continua entre quien investiga y los miembros de la comunidad estudiada, estando sujeto a las reglas culturales y formas de comprensión de dicha comunidad. En el caso de la comunidad escolar, el consentimiento se brinda o se retira de acuerdo con sus propias reglas y dinámicas propias del ámbito educativo, y se entiende como un elemento que crece y decrece a lo largo del proceso de recolección de información.

Luego de haber establecido contacto con los participantes y generado confianza, el desafío es mantener la confidencialidad de la información recopilada para protegerlos. Buscando mantener su privacidad, se acordó con los participantes el establecimiento de seudónimos. También se evita nombrar a las instituciones educativas por su nombre real, ya que al ser tan pocos hombres laborando en educación preescolar, sería fácil descubrir su identidad al relacionarlos con su lugar de trabajo.

Otro elemento importante de la protección de la privacidad es evitar el acceso no autorizado a la información suministrada. Se utiliza la Inteligencia Artificial Whisper para transcribir las entrevistas narrativas, lo que garantiza la precisión de la información y asegura la privacidad de los datos recopilados. Esta Inteligencia Artificial sigue un modelo de reconocimiento automático del discurso (ASR, por sus siglas en inglés)²³, fue pre entrenada en reconocimiento multilingüe, así como transcripción y traducción en estos idiomas, por lo

²³ Automatic Speech Recognition.

que no sigue un esquema de aprendizaje automático, por lo cual no recaba información. Este enfoque en la confidencialidad y la protección de los datos es una extensión natural de la comprensión etnográfica del consentimiento y contribuye a construir una investigación narrativa ética y rigurosa. En concordancia con lo anterior, la información recopilada sólo se almacena en mi cuenta de Google Drive, la cual, según la Ayuda de Google (2023), cuenta con encriptación de datos en tránsito y en reposo, además de contar con seguridad incorporada que permite detectar y bloquear spam, phishing y software malicioso.

Uno de los retos que trae consigo la investigación biográfico-narrativa es la manera de trabajar con grandes volúmenes de información, la manera de obtener profundidad en el análisis y evitar que el proceso de escritura de las narrativas sea una réplica de los sesgos, creencias y prejuicios del investigador.

Desde el planteamiento inicial de la metodología, fui consciente de que estaría manejando un volumen de información que podría llegar a hacerse insostenible. Por este motivo enfoqué mis entrevistas en la experiencia de los profesores y en la manera en la que performatizaban su masculinidad, tanto en ejercicio de su labor como en su vida por fuera del ámbito educativo. Esta delimitación se hizo siguiendo de manera estricta los objetivos de mi investigación y me permitió limpiar las transcripciones, sin que esto llegase a significar omitir temas emergentes que no había considerado inicialmente.

Decidí seleccionar la triple mimesis de Ricoeur como metodología de análisis de la información porque, al entender la experiencia humana como texto vivo (Bolívar, 2001) que los participantes crean, recrean e interpretan cada vez que narran sus vivencias, consideré que sería poco coherente analizar la narración de los participantes con metodologías de análisis que no contemplan este rasgo fundamental de la narrativa.

Esta metodología de análisis incorpora elementos estructurales, simbólicos y temporales literarios que conforman la narración de los participantes, lo que brinda herramientas para un análisis hermenéutico riguroso y permite a su vez la reconstrucción del relato para convertirlo en un relato de vida profesional contado por otros, en este caso siendo yo como investigadora quien hace *retelling* de su quehacer como profesores de educación preescolar.

Para entender esta manera de analizar se debe entender el lenguaje metafórico como un elemento fundamental de la experiencia, que permite “revelar de ella categorías ontológicas no reductibles a la experiencia empírica” (Ricoeur, 1995, p. 25). Este lenguaje metafórico es propio de quien narra, así como de quien analiza, en tanto es importante comprender este lenguaje de manera figurativa para que la información que quien narra busca transmitir tenga sentido a la hora de hacer el análisis.

Otro elemento importante es el entendimiento de la temporalidad como el carácter determinante de la experiencia humana (Ricoeur, 1995), y propone la trama narrativa como el medio privilegiado para esclarecer la experiencia temporal propia del ser en el mundo (Ricoeur, 1995). Así pues, el autor asume la narratividad como un elemento que determina, articula y clarifica la experiencia temporal vivida por quien narra, que a su vez, dentro de la manera de narrar, se identifica subjetivamente y se apropia de los sucesos vividos.

Ricoeur entiende la trama como la mimesis de una acción. En este sentido, la triple mimesis se compone de tres elementos diferentes “reenvío a la precomprensión familiar que tenemos del orden de la acción, acceso al reino de la ficción y nueva configuración mediante la ficción del orden pre comprendido de la acción” (Ricoeur, 1995, p. 33)

El análisis comienza con las transcripciones de las entrevistas de cada participante. Uno de los principales retos en el análisis narrativo es tratar el material de manera rigurosa y sistemática, pero que a su vez permita evidenciar los matices, la diversidad y aquellos elementos propios de la narración. Por esto el proceso analítico está conformado por cuatro momentos, cada uno centrado en las etapas propias de la triple mimesis que propone Ricoeur.

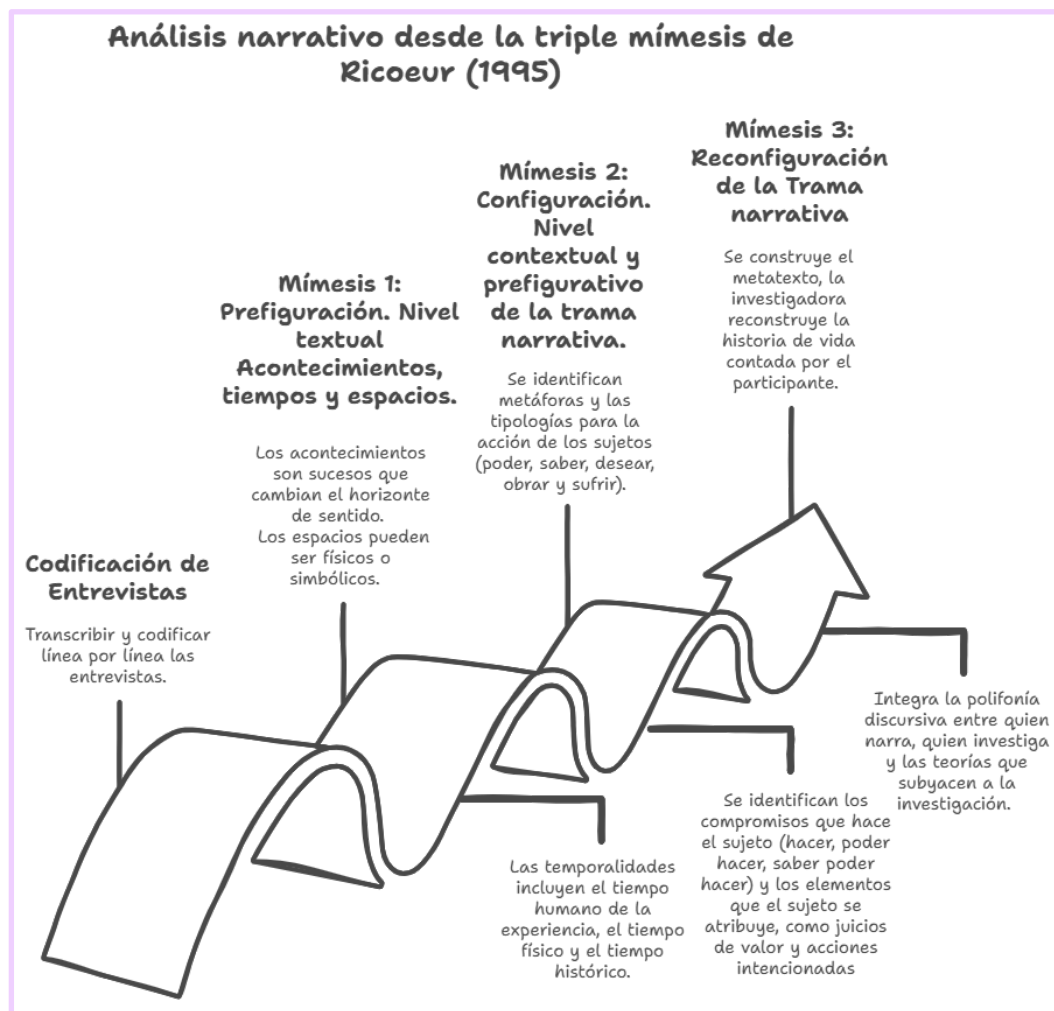


Figura 8. Análisis narrativo desde la triple mimesis de Ricoeur (1995). Creación propia.

6.1 Momento 1: registro de codificación.

Este se lleva a cabo una vez recogida la narración de los participantes, es decir, la transcripción de todas las entrevistas unidas, luego de haber pasado por un proceso de vaciado en una matriz donde se realiza codificación línea por línea. En esta misma matriz se asigna al sujeto un código para su identificación, donde se especifican aspectos que

identifican al sujeto como número de entrevista, población, cargo y código asociado. Luego, se realiza codificación línea por línea (Quintero, 2018) al enumerar los renglones de la transcripción de las entrevistas y se asigna un código a los participantes según los acuerdos previos que con ellos se hizo. La intencionalidad de este primer paso es desglosar la narración en renglones para realizar citaciones en las matrices de análisis posteriores.

6.2. Mímesis 1: Prefiguración. Nivel textual, pre configuración de la trama narrativa

Esta etapa corresponde a mímesis 1 según Ricoeur, y considera rasgos estructurales, simbólicos y temporales. Los rasgos estructurales están relacionados con el qué, quién, por qué, cómo, con y contra quién de la acción.

Este momento se relaciona con mímesis 1, donde la composición de la trama se enraíza en la pre-comprensión del mundo de la acción, sus estructuras inteligibles, sus recursos simbólicos y su carácter temporal (Ricoeur, 1995). La riqueza del sentido de esta etapa es imitar o representar la acción, buscando comprender en qué consiste el obrar humano, su semántica, su realidad simbólica, su temporalidad. Sobre esta precomprensión se levanta la construcción de la trama (Ricoeur, 1995).

El primer anclaje se relaciona con las acciones que realiza el sujeto de la narrativa y que le brindan estructura a la trama. Según Ricoeur (1995) obrar es siempre obrar con otros, y la interacción entre sujetos puede tomar diferentes formas como cooperación, competición o lucha. Estas acciones, al ligarse con las circunstancias en las que se genera la acción, hacen que el resultado sea un cambio de suerte hacia la felicidad o la desgracia.

Los acontecimientos según Ricoeur son las acciones clave que, ligadas a otras acciones, marcan el rumbo de la trama narrativa. En esta sub-etapa se seleccionan los acontecimientos y se prefigura un sentido que los sujetos le dan a aquellos incidentes críticos

que narraron y que funcionan como marcadores de la narración. Este paso debe realizarse con sumo cuidado, ya que en la narración emergen diversos elementos heterogéneos que pueden llegar a dificultar la comprensión de la trama. Se deben seleccionar los incidentes críticos que dan lugar a una red de significaciones que guardan relación con las categorías analíticas de la investigación, ya que son aquellos que se interpretarán en las matrices posteriores y que permiten la construcción del relato narrativo en relación con los objetivos de la investigación.

En todas las matrices, excepto en el registro de codificación, se hace análisis vertical y análisis horizontal. El análisis vertical indaga por el acontecimiento, las circunstancias que dan lugar al acontecimiento, los medios con los que se realizaron los acontecimientos, aquellas consecuencias no deseadas que se desprenden de allí, se considera además las atribuciones sociales del rol de género y el performance, como algunos elementos importantes a tener en cuenta dentro de la experiencia narrada por el participante y que se encuentra en consonancia con los objetivos de la investigación.

En el análisis horizontal, primero se identifican los juicios, creencias y valoraciones que aparecieron en la narración del sujeto dentro de los fragmentos de texto que se recuperaron para responder las inquietudes propias del análisis vertical. Este análisis es importante para poder profundizar en aquello narrado por el sujeto, confiriéndole mayor complejidad a la experiencia narrada. Tras finalizar esta identificación, se hace una descripción de lo que se encontró en la matriz, que más adelante formará parte de la construcción de la trama narrativa.

Ricoeur reconoce el carácter temporal de la experiencia humana al expresar que el tiempo se hace humano en cuanto se articula de modo narrativo, narración que resulta significativa en tanto describe los rasgos de una experiencia temporal. (Ricoeur, 1995)

La temporalidad es un elemento constitutivo de la narrativa, que permite situar los incidentes críticos y considera tres tipos de tiempos: el tiempo físico, es aquel que se determina de manera medible (horas, meses, minutos, años, siglos), se puede identificar con palabras que funcionan como marcadores temporales (ayer, hoy, mañana, hace tres días, entre otros); el tiempo de la experiencia humana da cuenta del tiempo fenomenológico y de la existencia humana que habla de añoranza y reflexión por parte del sujeto (Quintero, 2018); y el tiempo histórico, en el que el narrador da cuenta del presente, pasado o futuro en términos de los cambios de la historia que se narra y permite analizar las fluctuaciones, discontinuidades e incongruencias en el discurso. Una vez terminado el proceso de identificación de temporalidades se hace la interpretación de las mismas.

Las espacialidades se relacionan con los mundos materiales, simbólicos y subjetivos que conforman la narración del sujeto y que se dilucidan a partir de la identificación de incidentes críticos. Permite enlazar normas, expresiones culturales, atribuciones sociales del rol de género, normas estéticas, tradiciones y costumbres del contexto en el cual se encuentra el participante. Identificar las espacialidades también permite dar cuenta de las resistencias, modos de emancipación, reproducción de ideas, estructuras sociales, patrones de comportamiento, entre otras.

6.3. Mímesis 2: Configuración. Nivel contextual y prefigurativo de la trama narrativa.

Este momento corresponde a la mímesis II según Ricoeur. Aquí el análisis se centra en la fuerza narrativa que le brinda el sujeto que narra sus acciones.

Se comienza por una matriz de análisis de fuerzas narrativas, las cuales pueden ser compromisorias, mostrar intenciones, marcar formas de relación que el sujeto tiene con el

mundo. Se presta especial atención a la metáfora, al simbolismo y al pensamiento mágico que expresa el narrador, lo que posibilita la comprensión holística de la experiencia humana.

La metáfora, según Ricoeur, es un elemento que permanece vivo en tanto se percibe dentro de la narración y se caracteriza por su incompatibilidad con la interpretación literal de la frase. Lo importante de las metáforas no es el desplazamiento de sentido que hace de las oraciones, sino aquel sentido que le atribuye el sujeto dentro de su narración y que permea la frase en general.

Los actos del habla compromisivos son los aspectos del hacer, poder-hacer, y saber-poder-hacer que el sujeto se atribuye dentro de la narración. Estos se relacionan con el segundo anclaje de la composición narrativa, es decir, los recursos simbólicos del campo práctico (Ricoeur, 1995).

Los actos del habla compromisivos se relacionan con el segundo anclaje de la composición narrativa, es decir, los recursos simbólicos del campo práctico (Ricoeur, 1995). Este rasgo determina qué aspectos del hacer, poder-hacer y saber-poder-hacer están presentes en la narración del sujeto en tanto se los atribuye dentro de su narración

Las tipologías para la acción según Ricoeur, son las acciones que contribuyen al desarrollo de la trama. Principalmente son poder, saber, desear, obrar y sufrir. Estas acciones pueden dar lugar a transgresiones, complicidades, engaño, luchas, reconocimientos, metas, entre otros. Es importante recordar que las acciones se ejecutan dentro de una espacialidad y temporalidad establecida, es decir, no son estáticas ni descontextualizadas.

Aquí se reconocen las capacidades de los sujetos para decir, actuar y contar, ya que se llega a los incidentes críticos porque alguien hace algo en presencia de otros. En esta propuesta de análisis, los sujetos de la acción generan los acontecimientos, ya que son

quienes realizan las acciones en presencia de otros. Aquí, el agente de la acción no sólo se convierte en sujeto de responsabilidad, sino que por medio de su narración se convierte en alguien que construye y reconstruye su propia vida. En esta metodología se reconoce al sujeto como alguien con atributos y capacidades para decir, actuar y contar, lo que se relaciona con la teoría del hombre capaz que propone Ricoeur (2001). En esta teoría, el atributo relacionado con “poder decir” se relaciona con los juicios de valoración propios de quien narra su historia de vida, en tanto tienen vínculo con las normas morales propias del contexto en el que se desenvuelve el sujeto. Estos juicios llevan a que el sujeto tenga una imputación moral, es decir, que asuma la responsabilidad de sus juicios de valor.

Ricoeur (2001) afirma que el sujeto es capaz de obrar de manera intencionada de acuerdo a razones que han pasado por un proceso reflexivo, y por tanto es “capaz de inscribir sus intenciones en el curso de las cosas por medio de iniciativas que entrelazan el orden de las intenciones con el de los acontecimientos del mundo” (p.107).

6.4. Momento IV: momento pretextual, reconfiguración de la trama narrativa

La mimesis III, con la que se relaciona este momento, marca la intersección entre el mundo del texto y el mundo del lector, lo que implica una reconfiguración de la experiencia temporal por la construcción de la trama del relato narrativo. La construcción de la trama es un acto del juicio y de imaginación creadora, en cuanto a que su construcción es una obra conjunta de lo narrado, quien narra y quien reconstruye la narración (Ricoeur, 1995).

En esta etapa quien investiga elabora el metatexto que surge como resultado de la interpretación de los momentos de preconfiguración y configuración de la narración. Se deben tener presentes las apuestas teóricas propias de la investigación. La polifonía discursiva que se fue analizando por medio de las matrices guía la escritura de la

reconfiguración de la trama narrativa, donde como investigadora realizo la construcción de la historia de vida contada por otro.

7. Resultados

El diagrama que se presenta a continuación visualiza la conexión entre las categorías analíticas utilizadas en esta investigación y las narrativas de los participantes. Esta representación ayuda a comprender cómo conceptos teóricos abordados en la malla de referencia conceptual se reflejan en la realidad de los participantes.



Figura 9. Relación entre categorías analíticas y narrativas de los participantes. Creación propia.

7.1. Austin, un maestro que está rompiendo paradigmas. Reconfiguración de la trama narrativa.

“De alguna manera, este proceso que yo vengo haciendo es rompiendo paradigmas” (Austin)

Austin se percibe a sí mismo como un maestro que está rompiendo paradigmas, al ejercer un rol como titular de grupo en educación preescolar en Medellín, una ciudad marcada por mandatos de género fuertemente arraigados en la cultura e incluso “rasgos misóginos” (M, TG, A, 416). A pesar de esto, su relato revela la reproducción de estas normas sociales dentro de un entorno feminizado, en que su presencia podría sugerir una aparente transgresión a la masculinidad hegemónica.

Su llegada a la educación preescolar “fue algo muy raro ” (M, TG, A, 194) ya que nunca en su vida había sentido deseo de convivir con niños, ni siquiera en su infancia, época en la que aprendió a tocar el piano y se apasiona por este instrumento. Esta predilección lo llevó a ingresar al ámbito educativo, y escogió estudiar la licenciatura en pedagogía infantil pensando que le permitiría ser un buen profesor de piano y de esta manera podría dedicarse a transmitir su amor por la música. Sin embargo, esta licenciatura le sumergió en un campo profesional donde su presencia masculina se convierte en un constante objeto de escrutinio y sospecha.

Para Austin, la educación preescolar es un ámbito más cercano a la vocación que a la profesión, que requiere un llamado o un encuentro, más que un relacionamiento mediado estrictamente por la razón. En sus palabras expresa que “cuando me di cuenta de que no era eso, miré lo que es ser profesor de preescolar y ya me había enamorado. Ya me había dado cuenta de que esto era lo mío. Fue una cosa que me encontró realmente” (M, TG, A, 204-206).

Austin expresa que su familia siempre le ha apoyado incondicionalmente, por medio de “apoyo emocional y apoyo económico en un comienzo” (M, TG, A, 340), lo que fue clave para su proceso de formación profesional, ya que traía consigo el reto de desafiar algunos estereotipos de género que se encuentran profundamente incrustados en la cultura de la

sociedad medellinense. La ciudad donde Austin nació, creció y donde vive actualmente es Medellín. Él, desde su experiencia reconoce que la cultura antioqueña²⁴ que trae mandatos de masculinidad hegemónica muy fuertes al expresar que “inconscientemente el hombre tiene arraigado [estereotipos de género] y más en una sociedad antioqueña, que hasta rasgo misógino tiene” (M, TG, A, 415-416).

Estos elementos culturales aportan a la escasa cantidad de hombres estudiando la licenciatura en pedagogía infantil. A pesar de que Austin tuvo otros compañeros, recuerda que “generalmente yo era el único hombre de toda la clase” (M, TG, A, 243). Una potencialidad que reconoce de sí mismo es su carácter y autoestima, lo que le permitió tener una experiencia agradable durante sus estudios y, a pesar de estar en un ambiente altamente feminizado, reconoce que “yo nunca me sentí intimidado o algo así. He tenido un buen carácter para afrontar las cosas” (M, TG, A, 245-246). A pesar de esta supuesta fortaleza que muestra, su experiencia no se encuentra exenta de tensiones y prejuicios, además de amoldarse y reproducir ciertos estereotipos de género en vez de desafiarlos, como veremos más adelante.

A medida de que fue estudiando la licenciatura, comienza a enamorarse de la docencia, sobre todo tras leer las ideas pedagógicas de Rousseau²⁵ y revisar la historia de la pedagogía. Pero el momento que más lo marcó para decidirse por su profesión fue tener

²⁴ Antioquia es el departamento (estado) donde se encuentra Medellín. Su gentilicio es antioqueño (a).

²⁵ Rousseau es uno de los primeros defensores de la infancia, en tanto aboga por la necesidad de educar respetando la naturaleza infantil, que en principio es buena; considera que el niño tiene una vida propia y reconoce su derecho a ser feliz. Estas ideas pedagógicas, expuestas en *El Emilio* en 1782 fueron consideradas inmorales, en tanto se alejaban del canon educativo que incluía severos castigos físicos. Este libro, que constituye el primer tratado sobre filosofía de la educación, significó para Rousseau su exilio de Francia. Durante la Revolución Francesa, este texto fue empleado como inspiración para el sistema educativo nacional de la República.

prácticas en un espacio educativo de la ciudad de Medellín. Este lugar recibe constantemente visitas de colegios y preescolares, lo que le permitió tener interacción constante con grupos de niños y reconoce que “empecé allá mi profesión, a ejercer mi vocación como tal” (M, TG, A, 79-80). Allí comenzó a descubrir que su rol podría ser significativo para ciertos niños o familias y este descubrimiento reafirmó su decisión de continuar en la docencia.

7.1.1. El ingreso a la docencia: un voto de confianza para romper paradigmas.

Tras finalizar sus prácticas y su proceso formativo, decide buscar trabajo como profesor de educación preescolar. Hace más de una década comenzó a trabajar con un equipo que, con su liderazgo pedagógico y educativo, decide desafiar los mandatos sociales de género que excluyen al hombre del ámbito de la educación preescolar y le otorgan el rol de titular de grupo. Austin siente que ha podido contar con la confianza y apoyo de sus líderes pedagógicos y compañeras profesores y expresa que “me contrataron de allá, confiaron en mí. Los jefes siempre han estado muy conscientes y muy confiados y las compañeras también en el acompañamiento” (M, TG, A, 28-30).

A pesar de este voto de confianza, no toda la comunidad educativa se sentía cómoda con su presencia dentro del preescolar. Los padres de familia lo veían con sospecha y cuestionaban sus aptitudes como docente y su pertinencia como titular de grupo. Austin, aun cuando se ve afectado por estos cuestionamientos, reconoce que obedecen a patrones culturales ya que “hay muchos sesgos que todavía la cultura maneja frente al hombre en cuanto a ciertos oficios” (M, TG, A, 31-32), y aunque reconoce que también algunos rasgos de la masculinidad hegemónica llevan a que los hombres puedan ser vistos como posibles perpetradores en relación con las infancias, su narración muestra un intento de descalificar la responsabilidad de muchos que han ejercido violencia al afirmar que existen ideas preconcebidas porque “los hombres mismos han creado su fama. Entonces ahí está también

ese prejuicio y ese paradigma de que el hombre es abusador, maltratador” (M, TG, A, 33-34).

Esto ha llevado a que se den algunas tensiones entre padres de familia, directivos y Austin desde que él trabaja en la institución. Dentro de su labor como titular de grupo se ha enfrentado directamente con algunos prejuicios, sobre todo de parte de los padres de familia, que no se sienten completamente cómodos con tener a un hombre como titular del grupo en el que se encuentran sus hijos. Él recuerda cómo en una ocasión “llegan los papás a decir por qué un hombre, por qué ese tipo de cosas, llegar a quejarse con la gente por qué les tocó un hombre [como titular de grupo] que [a los niños] los iban a sacar del preescolar” (M, TG, A, 26-28). Recuerda que la tensión más fuerte que ha enfrentado entre directivos y padres de familia por su rol como docente fue cuando “una vez todos los papás fueron a decirle a la jefa que cambiara la dirección del grupo porque no querían que fuera un hombre. Eso fue una locura y la jefa no quiso.” (M, TG, A, 38-39).

A pesar de las resistencias iniciales, la comunidad educativa ha ido aceptando el rol que cumple como titular de grupo, ya que han podido tener oportunidad de conocer de cerca su trabajo al tener años de permanencia en la sede en que se encuentra actualmente, e incluso él cree que “de alguna manera ya tengo un tipo de fama, por así decirlo, un recorrido, entonces los papás ya conocen más o menos cómo es” (M, TG, A, 69-70). Esta fama ha llevado a que pueda afirmar que “este año, gracias a Dios, me ha ido muy bien porque las familias no han manifestado [resistencias], han estado muy asertivas a todo el proceso” (M, TG, 66-67). Sin embargo, Austin reconoce que el rechazo de parte de los padres de familia es frecuente al llegar como profesor nuevo a otras sedes y suelen manifestarlo tanto en momentos de comunicación con directivos como en reuniones personales con él. Esto puede ser muestra de una aceptación resignada más que un entusiasmo genuino por parte de la comunidad educativa ante su presencia como profesor de primera infancia.

A pesar del voto de confianza que la institución educativa ha depositado en él, se evidencian algunas resistencias relacionadas con la asignación de grupos que limitan su rol de manera significativa. Una de las políticas institucionales es hacer que sus profesores pasen por todos los niveles educativos disponibles, desde párvulos hasta transición. Austin, se ha desempeñado durante más de una década como profesor de transición, el nivel que cuenta con los niños más grandes del preescolar y sólo ha tenido en pocas ocasiones grupos de jardín, el nivel anterior a transición. La institución ha evitado ubicarlo en niveles con niños de menor edad, como prejardín o párvulos, cuyas edades implican realizar actividades como cambio de pañales. Esta resistencia institucional es una clara señal de desconfianza tácita en su idoneidad para roles de cuidado íntimo, además de configurarse como una estrategia por parte de la institución para evitar dificultades y rechazo por parte de los padres de familia y al mismo tiempo salvaguardar su reputación como un espacio escolar libre de discriminación.

Otra estrategia institucional es la configuración panóptica del espacio físico, marcada principalmente por tener grandes ventanales en cada aula de clase, lo que permite que todas las personas que pasen puedan ver lo que se está haciendo dentro del aula, con el fin de mantenerse visibles ante la comunidad educativa. De acuerdo con él, esto obedece a la necesidad de la institución de ser “cartas abiertas para que la población vea que realmente el trabajo se hace de una manera muy ética y profesional” (M, TG, A, 13-15). Esto permite además que él se sienta protegido, ya que al mantenerse visibles sus acciones con el grupo se evitan sospechas por parte de la comunidad educativa. Austin expresa que:

el estar en esa posición de tener todo a la intemperie se siente más tranquilo en ciertas cosas porque muchas veces ese tipo de cosas que se están haciendo allá, que se escucha allá mientras que se pueden mirar y no hay ningún tipo de sospecha ni algo así que diga, ¿qué está pasando allá? Ese tipo de cosas. Entonces eso de alguna

manera a uno como que le da más calma frente a ciertas cosas. (M, TG, A, 18-22).

Esta estrategia, a pesar de que protege a Austin, subraya la profunda desconfianza social hacia los hombres que ejercen roles de cuidado infantil, obligando a una visibilidad constante que no es exigida a sus compañeras. La necesidad de demostrar su inocencia constantemente es una carga inherente a su identidad profesional.

En su intento de adaptarse al contexto, revela una profunda internalización de los estereotipos de género que dice romper. Como una forma de excusarse, recuerda a Darwin al expresar que “la selección natural no es el más inteligente, no es el más fuerte, sino el que mejor se adapta” (M, TG, A, 310-311). Una de las estrategias de adaptación ha sido creer que existe un criterio masculino que debe cumplir todo el tiempo dentro del ámbito laboral, ya que en sus palabras “si yo me mantengo como en el criterio masculino dentro del papel va a ser más fácil trabajar con ellas” (M, TG, A, 267-268). Aquí reside una de sus principales contradicciones: mientras en apariencia desafía algunos estereotipos de género al ejercer la docencia en un ámbito altamente feminizado, simultáneamente decide perpetuar la masculinidad hegemónica por conveniencia profesional cuando afirma que trabajar con mujeres es tan complejo que debe mostrarse como lo opuesto a ellas para poder tener una convivencia laboral armónica.

A pesar de esto, no reconoce su contradicción y reafirma que por medio de su trabajo, con su sola presencia en el ámbito de la educación preescolar está rompiendo paradigmas y se define como uno de los pioneros de este proceso de transformación. Es importante reconocer que aún son muy pocos hombres laborando como profesores en este nivel educativo.

7.1.2. ¿Ser balanceador emocional? Algunos mandatos de género dentro de su lenguaje cotidiano.

Austin es el único profesor de la sede en la que se encuentra enseñando actualmente.

Comparte jornada laboral con veintinueve mujeres y reconoce que es muy poco frecuente tener otros compañeros como titulares de grupo, mientras que sí es un poco más común tener en la sede profesores especializados, que tienen roles diferentes. Al respecto recuerda que “yo tenía un compañero [titular de grupo] cuando entré y renunció, y ya está en otro rol” (M, TG, A, 54-56).

Expresa que al ser el único hombre de la sede es fácil dejarse permeear por circunstancias externas a él, ya que “las mujeres viven unos procesos diferentes en cuanto a sus relaciones” (M, TG, A, 258-259) y considera que una de sus tareas es “poner otro tipo de perspectiva frente a lo que un grupo de trabajo es (...) ser diferente, mantener mi masculinidad dentro de tanta feminidad” (M, TG, A, 262-264). Otra de sus tareas que considera que tiene dentro de su equipo de trabajo es “favorecer que esa visión de hombre sea vista desde la perspectiva de hombre que tiene que verse. No desde la perspectiva permeada por la histeria que a veces se puede desarrollar en el contexto de la mujer” (M, TG, A, 264-266). Estas afirmaciones pueden llegar a catalogar las emociones en las mujeres como algo patológico al considerarlas como histeria, sino que también refuerza la idea de la masculinidad como proveedora de tranquilidad y racionalidad en el aula, e incluso dar a entender que adhiere al estereotipo que cataloga a las mujeres como conflictivas.

Así mismo, adhiere a los estereotipos de género que les confieren a las mujeres diferentes habilidades que a los hombres. Concibe el ser maternal como una característica inherente a las mujeres, asociándolo con una ética del cuidado arraigada en sus acciones, por lo que afirma “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” (M, TG, A, 301-304). En su retórica, Austin disocia la maternidad del acto de ser madre, lo que reduce la identidad

femenina a una función predeterminada de cuidado, despojándola de cualquier otra complejidad, confinando a sus compañeras a un rol pasivo y perpetuo de nutrir, sin importar sus capacidades profesionales o su preparación académica.

A pesar de esto, él considera además que “es un privilegio trabajar con mujeres. Porque uno aprende mucho de ustedes, uno aprende todo. Como la entrega, aprende la responsabilidad, el orden, todo eso que uno no... que un hombre casi no tiene” (M, TG, A, 350-353). Esto pone de manifiesto la manera en la que, incluso en aquellos momentos dentro de su discurso en los que en apariencia resalta las capacidades de sus compañeras, se distancia de lo que percibe como feminidad al reproducir el estereotipo de que los hombres son inherentemente menos ordenados o responsables, y lo disfraza como una búsqueda de la mejoría personal cuando afirma que “(...) me propongo ser ordenado cuando al final de año, ay, ¿dónde está todo? Y es tan difícil incorporarlo. Tengo que trabajar eso todavía” (M, TG, A, 353-354).

Estos estereotipos de género son extrapolados por Austin al ámbito educativo, ya que considera que hay diferencias fundamentales en el relacionamiento que tienen profesoras y profesores con su grupo de estudiantes. Considera que los hombres tienen una perspectiva diferente a la de las mujeres y esto se traduce primordialmente que “un hombre es como más tranquilo (...) Como verle todo el lado amable a todo. (...) esa perspectiva de la tranquilidad que pronto un hombre puede tener” (M, TG, A, 280- 283). Según él, esto lleva a que en sus prácticas pedagógicas sus estudiantes tengan un comportamiento diferente a los estudiantes de sus compañeras de trabajo, ya que con la profesora “los niños todos así, tranquilitos. Y el profesor hombre, todos por allá, todos locos por allá” (M, TG, A, 286-287). Desde esta perspectiva podría afirmar que Austin se acerca al modelo de profesor divertido, que se centra en estrategias lúdicas, poco normativas y con actividad física preponderante, más que

en una identidad magisterial fuertemente normativizada.

7.1.3. Del amor y otros demonios: algunas emociones que permean su labor docente

Austin, a pesar de la pasión que siente por su profesión, no romantiza la labor docente y admite que “no falta el día en que yo me levanto con de malas pulgas y pienso ay usted por qué está haciendo eso, eso nos pasa a todos, pero ahí estamos trabajando” (M, TG, A, 472-473). Para él, una de las características que identifica la cotidianidad del aula es su impredecibilidad, ya que “trabajar con niños y trabajar con personas eso es impredecible, pues que hoy sea el día más maravilloso del mundo y mañana sea el más caótico” (M, TG, A, 476-477). Por este motivo expresa que el proceso educativo es “como una mariposa, poquito a poquito, paso a paso” (M, TG, A, 474).

Esta impredecibilidad que caracteriza al proceso pedagógico le ha llevado a que A transite por diferentes emociones en su cotidianidad dentro del aula, siendo especialmente relevantes la alegría, el amor, la empatía y el miedo. Según él, “todo el miedo, todo ese tipo de cosas transita uno todo el día y esos elementos de impulso vital que le dan a uno ese tipo de situaciones son las que te mantienen a vos activo” (M, TG, A, 478-480) y por esa cualidad de mantener el impulso vital propio desde su perspectiva, son momentos que se deben agradecer. Austin vive el miedo con sus estudiantes, especialmente en aquellos momentos en los que se dan accidentes en el aula de clase, ya que una de sus principales preocupaciones es el bienestar físico de sus estudiantes.

Sin embargo, la alegría es la emoción que predomina dentro de su labor cotidiana como profesor de preescolar. Austin expresa que los momentos en los que más alegría siente son

cuando los niños me dicen ‘profe, me gustó mucho su clase’ ‘profe, estoy muy feliz acá’, ‘profe, te amo’, cuando me dicen ‘papá’, cuando están haciendo la tarea quietecitos, riéndose, jugando, cantando, eso es una felicidad inmensa, yo me siento muy feliz cuando los veo jugar, los veo reír para mí eso es un plus (M, TG, A, 483-487).

Considera que estos momentos de felicidad reafirman su vocación, le permiten sentirse más cercano a los estudiantes y considera que la educación preescolar es, primordialmente, lo que le da sentido a su vida. Esto fue especialmente evidente para él durante la pandemia generada por el virus SARS-COVID-19, ya que no podía estar en el aula con sus estudiantes y tuvieron que adoptar otras estrategias para no perjudicar el servicio educativo.

Pasó de enseñar en un aula de clase, a enseñar en su casa ante un computador con el que grababa los videos que luego le enviaría a los estudiantes y recuerda que “todos los días a las 7 de la mañana les mandaba un video a los papás para que hicieran la actividad como yo se las indicaba como si estuvieran en el salón siempre era una clase” (M, TG, A, 503-505). Esta situación duró desde marzo de 2020 hasta julio de 2021, momento en el cual las instituciones educativas regresan a modalidad presencial. Él, que ha padecido una enfermedad crónica desde niño, se vio impedido por su situación de salud a regresar al aula de clase. Este momento fue su encuentro con la frustración, ya que “yo ya no tenía ningún rol ahí porque yo estaba en la casa y ya los niños tenían una profesora sustituta que estaba con ellos entonces son esas cosas que uno dice uno es feliz y no se da cuenta a veces” (M, TG, A, 505-508). Este encuentro con la adversidad le permitió reafirmar su vocación y reconocer que realmente ama lo que hace.

Esto tiene un impacto directo en su salud física, y expresa que desde que pasó la

pandemia evita al máximo incapacitarse, ya que “estar un año y medio en la casa transformó mi existencia, me dio otra perspectiva” (M, TG, A, 514-515) y por esto, aun cuando hay días más difíciles que otros respecto a su salud, él se siente responsable de ir al aula y deseoso de hacerlo ya siente fuertemente el deseo de compartir con sus estudiantes.

Este amor que siente por ser profesor lo lleva a distanciarse de otros roles, en los que incluso podría tener mejor remuneración económica. Austin manifiesta que aun cuando fuera “a ejercer mi rol de psicólogo, dejar a los niños sería una cosa muy dura para mí” (M, TG, A, 492). Además, considera que este amor hace que ir a trabajar para él no sea una obligación y considera que “creo que no hay cosa más horrible que uno levantarse y tener que sobrevivir” (M, TG, A, 521-522), por lo que él decide vivir su vida con motivación y entusiasmo. Su experiencia vital hasta el momento le ha enseñado que “el tiempo devora y no devuelve nada” (M, TG, A, 532-533) por lo que él desafía al tiempo y decide vivir intensamente la vida que escogió vivir.

La visión que Austin tiene de la docencia es poco idealizada e incluso cínica, al reconocer abiertamente su impredecibilidad y caos que trae consigo el trabajo con niños. Su proceso de reafirmación vocacional durante la pandemia, cuando se vio forzado a dejar el aula de clase en ocasiones parece un resultado de la frustración que trajo consigo la pérdida del rol de autoridad que le confiere el ser profesor, más que una pasión constante. Su decisión de no buscar roles con mejor remuneración y valoración social la presenta como una muestra de amor por la profesión, pero también puede verse como idealización de su propio sacrificio que viene anclada a la idea arraigada socialmente de la profesión docente como una labor vocacional.

La empatía es otra emoción que marca la identidad magisterial de A, en tanto hace parte fundamental de la relación con sus estudiantes, especialmente para favorecer la

conexión con ellos. Al respecto, expresa que

El hecho de que yo haga chistes, haga bromas, es bueno (...) ponerme al nivel de ellos de alguna manera, eso también manifiesta que eso a ellos los atrapa, por así decirlo.

Les da la perspectiva de que pueden confiar en mí, o pueden tener una apertura muy fácil hacia mí (M, TG, A, 90-94).

Esta empatía forma parte de su performance educativo, el que orienta para mantener el buen humor en el aula de clase, fortalecer el vínculo con sus estudiantes y favorecer el manejo de grupo, ya que en algunas ocasiones esto implica actuar emociones como el enojo para mantener cierta autoridad, y narra que en algunos momentos de desorden en el aula "yo les digo a los niños, 'si quieren que me ponga serio, entonces pórtense mal', y yo me pongo serio, estoy muy enojado. Y les digo, se mueren de la risa, porque yo casi nunca me enojo" (M, TG, A, 96-98).

La identidad magisterial de Austin es un performance educativo cuidadosamente gestionado, al emplear chistes y bromas como una manera de generar confianza y obtener la atención de sus estudiantes, la actuación de enojo como un modo de manejar la disciplina en el aula de clase muestra una superficialidad emocional que se relaciona con el tacto pedagógico, pero al mismo tiempo se vincula a la represión emocional propia de la masculinidad hegemónica.

7.1.4. Un intelecto despierto: de la psicología humanista a la pedagogía humanista

Austin se reconoce a sí mismo como alguien con un intelecto despierto e interés por aprender, lo que lo llevó a engancharse con la licenciatura, gracias a algunos profesores.

Recuerda con cariño a

un profesor de lingüística. Me gustó mucho como enseñaba. Y no sé, poco a poco se fueron dando las cosas para que yo me enlazara. Como que me fuera articulando a lo que era la pedagogía. Lo que pasa es que yo siempre he sido una persona muy lectora, muy de la ciencia, de conocimiento. Y eso me motivó mucho a saber, a conocer teorías, todo ese tipo de cosas. (M, TG, A, 227-233).

Su motivación por el saber se ha traducido en diferentes inquietudes intelectuales y constantemente busca aprender para cumplir de mejor manera su rol en el aula de clase, por lo que cuenta con un grado en psicología y se encuentra cursando una maestría que tiene relación directa con su ámbito de desempeño.

Esta cualificación le permitiría cambiar de trabajo dentro de la institución, e incluso se presentó a una convocatoria para ser directivo docente, de la cual desistió al reconocer que enseñar es aquello que lo apasiona y le da vida, y admite que no sabría qué hacer sin el trabajo con infancias, el cual reconoce que es su propósito, su vocación y lo que le ayuda a cumplir con la necesidad de ayudar y cuidar a otros.

Esta ética del cuidado la expresa al afirmar que “es eso, cómo cuidar al grupo con el que uno está. Es ese instinto gregario que surge en el entorno que uno tiene. Cuidar al otro. Es como una premisa mía” (M, TG, A, 330-331). Se extrapola también a la relación con sus compañeras y con las familias de sus estudiantes. El cuidado con las familias de sus estudiantes es un elemento que, para él, trasciende los requerimientos específicos para su rol como docente, ya que considera que esta interrelación le ha permitido obtener más conocimiento sobre la vida misma y expresa que:

yo hago mi rol con las familias y las acompaño, les pregunto como están, los acompaño en ciertas cosas de que el niño está enfermo, les mando mensajitos, si

necesitan de mi apoyo en ciertas cosas también lo hago, entonces es con esas cosas que uno como profesor empieza a entender la vida (M, TG, A, 444-446).

Austin siente con frecuencia la necesidad de ser un profesor diferente, especialmente en relación con la comunicación que se les da a las familias respecto el proceso pedagógico de sus estudiantes. Considera que las quejas son un elemento que tradicionalmente marca esta relación y de lo que él quiere desmarcarse, ya que le permite darles tranquilidad y confianza a los padres respecto a la educación de sus hijos, generar confianza en los estudiantes y mantener su autonomía y autoridad como docente. Al respecto, manifiesta que

Si yo todo el tiempo estoy diciéndote, hey mira, tu hijo hoy mordió a este, tu hijo le pegó al otro, exacto, entonces yo, ¿qué es lo que hago? transformar esos temores que de pronto tienen los papás, transformarlos en cosas, (...) me preguntaba hoy una mamá ¿cómo está mi hijo? y yo de bien, ¿qué me voy a poner a decir? no, él se mantiene en los árboles, no, ¿para qué? eso yo lo trabajo con él (...) ese punto ha marcado una pauta estos últimos años míos como docente, porque yo pienso que la queja es una herramienta que a nosotros nos pone en evidencia de lo que no somos capaces de hacer como profesores (M, TG, A, 436-443).

Para él, esto marca la diferencia en el relacionamiento que tiene con los estudiantes, ya que lo lleva a adoptar estrategias menos punitivas, más relacionadas con “la conciliación y la reconciliación entre ellos (...) yo lo hablo con ellos” (M, TG, A, 467-469). Reconoce que, para involucrar padres de familia en situaciones que suceden dentro del aula es porque fue una situación de extrema gravedad, y ve en esto una manera de reafirmar su autoridad y su capacidad como docente, en tanto

para eso estudiamos, para poder manejar esas situaciones en el aula. Poder manejar

esos conflictos que de alguna manera emergen en el proceso de la enseñanza (...)

Manejar esos conflictos de una manera muy asertiva con los propios niños. No necesariamente mediarlo por los papás (M, TG, A, 131-133).

Austin aplica su conocimiento como psicólogo en su vida cotidiana, en un tránsito que podría denominar de la psicología humanista a la pedagogía humanista. En sus propias palabras, se resume en “una pedagogía basada en la interacción con el otro, en el afecto, en el amor, en la capacidad de comprender que el otro también es humano.” (M, TG, A, 123-124). El reconocimiento y comprensión de la humanidad del otro la aplica al reconocer a los estudiantes como humanos y sujetos de derechos, y admite que “a veces uno cuando está en el aula, se le olvida que, sobre todo cuando tiene grupos muy grandes, se le olvida que cada uno es tan único, tan particular, con procesos tan diversos.” (M, TG, 127-128).

En su práctica pedagógica reconoce el impacto que ha tenido su formación como psicólogo, ya que en algunas ocasiones su conocimiento le ha sido útil para poder apoyar de una manera más apropiada a algunos estudiantes, especialmente a aquellos que tienen necesidades educativas especiales, mientras potencia que sus estudiantes lleguen a ser su mejor versión. Al respecto manifiesta que existen grupos con retos específicos, cuyo manejo depende de las habilidades pedagógicas del docente:

a veces uno tiene un grupo en un año entero que tiene que trabajar normas. Con el que es muy difícil trabajar conceptos y contenidos, pero hay que hacerlo, Pero ahí también está la experticia del docente que puede trabajar a la par con las dos cosas (M, TG, A, 157-159).

También ha aplicado su saber para hacer procesos psicológicos conscientes para aceptar los grupos difíciles que en ocasiones le son asignados. Para esto, emplea estrategias

que le permitan reconocer sus propias situaciones emocionales y psicológicas para luego poder ayudar a sus estudiantes y generar un vínculo con ellos. El narra que emplea estrategias como

el autodistanciamiento, es conocerse a sí mismo y hacerse un análisis y conocer qué es lo que está pasando en mí y posteriormente pasar a hacer la autotranscendencia hacia el otro. O sea, proyectarse al otro para ayudarlo, para amarlo, para todos estos procesos de socialización. Y eso es lo que trato de hacer yo (M, TG, A, 143-147)

7.1.5. Más allá del performance educativo

Austin considera como una de sus potencialidades el romper con paradigmas en su vida, en tanto reconoce que su labor docente desafía roles y estereotipos de género constantemente. Pero este desafío no se queda allí solamente, ya que él también ejerce como “cuidador, cuido a mi papá, a mi mamá, hay una preparación también, como te decía, nada es casualidad” (M, TG, A, 427-429). Él expresa que las labores de cuidados que realiza, dentro y fuera del aula lo han transformado y es “lo que le marca el transitar” (M, TG, A, 430) en su vida. Para él, su familia es en extremo importante, y saca espacios fijos cada semana donde se reúne con ellos a comer sus comidas favoritas y a disfrutar de su mutua compañía.

Es una persona positiva, que procura aprender al máximo de cada una de las situaciones que la vida le pone en su camino. Considera que

a veces uno necesita que algunas cosas sucedan para cambiarle la perspectiva (...) y te la cambias de tal manera que vos ya priorizas otras cosas sobre otras y así es, esto para mí no es importante, esto para mí ya no cabe dentro de mi pensamiento, entonces ya se sale, se descarta, se vive de otra manera (M, TG, A, 453-456).

Este pensamiento le ha motivado a sacar el lado positivo de los retos que ha vivido en su vida y principalmente en su quehacer como profesor de educación preescolar. Esto le motiva a escribir un libro “para que se den apertura a estos roles” (M, TG, A, 62-63) y, lo que al ser una plataforma para la autopromoción constituye una búsqueda de reconocimiento en respuesta a la falta de valoración profesional y social que culturalmente se le da al rol que ejerce cotidianamente.

7.1.6. Soñando con cambiar el mundo

Una de las potencialidades que Austin reconoce de su labor docente es poder incidir en las familias, tanto para ayudarles a cambiar de mentalidad respecto a algunos elementos que conforman su estructura de pensamiento, como en brindarles tranquilidad respecto al proceso educativo de los niños. Al respecto narra que “lo que ha trascendido es la comprensión de las familias, como las familias inciden, a través de la manera de trabajar, ¿cierto?, sin generar un montón de, de miedo, de estrés, no, sino que a través de la tranquilidad que le puedo yo manifestar” (M, TG, A, 431-435).

Al ser un hombre que ejerce labores de cuidados en su cotidianidad, se identifica con la figura del *hombre cuidador*, aunque es posible identificar en su discurso ciertas creencias que perpetúan algunos estereotipos de género cuando dice que

el hombre cuidador está surgiendo mucho y a raíz de eso no tenemos desarrollado, no sé si llamarlo instinto, por el temor a que no tiene la capacidad, pero más que todo el temor es a la cosa social, al señalamiento, al juicio, al prejuicio, todo eso, que seas gay o lo que quieras decir (M, TG, A, 407-410).

Considera además que la capacidad de ejercer labores de cuidado y de manifestar ternura en su relacionamiento cotidiano es posible “cuando uno tiene desarrollada su

masculinidad y su criterio de hombre, a uno no le da miedo abrazar a otro hombre, porque yo tengo muy claro que soy, no tengo miedo en eso” (M, TG, A, 411-414), ya que, desde su perspectiva, estos miedos ocultan la construcción de una masculinidad frágil.

Su construcción de la masculinidad le ha permitido a Austin tener libertad a la hora de expresar aquello que siente y, desde su trabajo con grupos operativos ha podido constatar que habitualmente “el hombre tiene que callar todas sus emociones, sus sentimientos, es muy duro. Y los hombres mismos decían es que nosotros no tenemos la capacidad de poder hablar, no podemos hacer un montón de cosas, tenemos que mantenernos fuertes, porque el hombre antioqueño es un macho, y no, yo no sé, eso se rompió en mí, todas esas cosas se rompieron,” (M, TG, A, 420-424).

A través de su trabajo, sus roles dentro y fuera del aula y su manera de habitar el mundo considera que parte de la transformación debe surgir desde “los mismos hombres, tenemos que hacer que esto cambie con nuestro trabajo. Que no sea una fama simplemente, sino que sea el trabajo el que manifieste lo que uno hace como profesor, como profesional, sobre todo.” (M, TG, A1, 70-73).

Su afirmación de ser un profesor que rompe paradigmas en su vida choca con sus propias declaraciones sobre la masculinidad. Aunque se percibe a sí mismo como un hombre cuidador, sus acciones en relación con sus compañeras y su discurso deja entrever la reproducción de estereotipos de género. La idea de que el temor que muchos hombres tienen a ejercer labores de cuidado surge del miedo a ser señalados socialmente o a que su masculinidad sea puesta en duda, demuestra una masculinidad que necesita reafirmar su heterosexualidad para validar su ternura, lo que sugiere que su autenticidad está condicionada por una visión limitada y auto-servicial de la masculinidad.

7.2. Camilo: Un maestro muy espontáneo, muy alegre, muy abierto a escuchar.

Reconstrucción de la trama narrativa.

Camilo es un profesor que se caracteriza por su capacidad de liderazgo, su capacidad de asombro, su pasión por el arte que se refleja en su enseñanza, y por su capacidad de empatizar con los demás. De todos los participantes, es con seguridad el que menos experiencia tiene enseñando en educación preescolar, pero su experiencia laboral es amplia y no se ha limitado sólo a la enseñanza, sino que ha ejercido cargos de liderazgo en algunas instituciones educativas orientadas a la enseñanza de idiomas. Es licenciado en idiomas; una carrera profesional que se caracteriza por su currículo enfocado a jóvenes y adultos, por lo que la primera infancia suele ser un grupo etéreo invisibilizado dentro de esta licenciatura.

Al preguntarle por su llegada a la educación preescolar, Camilo recuerda que “la verdad no era algo que estaba buscando, y tampoco algo que estuviera en un proyecto de vida. Simplemente surgió” (M, PI, C, 1). Su ingreso a este ámbito educativo no hace parte de una decisión elegida desde la pasión o como construcción consciente de un proyecto de vida, sino un cálculo casi matemático, en el que escogió cambiar status social que le traía el rol de liderazgo que ejercía en una institución con alto renombre social, por una mejoría económica y de calidad de vida, en tanto lo que buscaba era “cambiar de empresa, mirar otros ambientes, mirar otros sistemas metodológicos, mejores ingresos” (M, PI, C, 4-5).

Un elemento que le llevó a tomar la decisión de intentar enseñar en educación preescolar fue la experiencia previa que tenía con infancias. Desde temprana edad hacía parte de un grupo musical del barrio donde vivía y formó parte de éste durante veinte años aproximadamente. Su conocimiento musical lo llevó a dirigir este grupo, y en él descubrió el potencial de aprendizaje de las infancias. Recuerda que

ver que ellos tenían una capacidad que asombraba, porque a veces uno cree que por ser tan pequeños no tienen quizá la destreza o el conocimiento de hacer algo, y eso es totalmente mentira, porque a ellos los sorprenden a uno todos los días. (M, PI, C, 11-13).

Este acontecimiento le permitió salirse un poco de su perspectiva adulto centrista y al hacerlo, descubrió que le gustaría tener la oportunidad de ejercer su profesión con infancias, lo que pudo experimentar en diferentes ambientes laborales y descubrió que lo disfrutaba mucho. A pesar de estos sucesos previos, cuando fue su primer día enseñando en educación preescolar, descubrió que algunas de las creencias que tenía arraigadas respecto a lo que es la educación preescolar lo estaban limitando. Camilo recuerda que

El primer día que yo estuve en clase con ellos fue como que yo pensaba “¿será que ellos sí me van a entender? ¿Será que sí se van a sentir cómodos?” Yo pensaba más que todo en ellos, en los niños. Yo no pensaba cómo “no, usted no va a ser capaz con ellos”. No, yo pensaba y estaba súper paralizado” (...) El temor mío era que no me pudieran entender. (M, PI, C, 27-31).

Otro elemento que le generaba temores a Camilo en su primer día era ser consciente de su otredad en el contexto escolar, ya que en la sede donde se encuentra laborando son 25 mujeres, siendo él el único hombre. Él temía que para sus estudiantes fuera un choque muy fuerte ver que tenían un profesor en vez de una profesora, como ellos acostumbraban. Esto muestra temores que subyacen en los estereotipos de rol de género que tiene insertos, dada su socialización como hombre en Medellín. Recuerda que sus estudiantes estaban

como asustados, asombrados, curiosos. Entonces si uno hablaba, y sí se notaba que me ponían atención. No sé si era por ese respeto o quizá tenían unos, o tienen unos

papás que quizás son un poquito autoritarios. Entonces cuando uno les hablaba pues ellos sí eran súper calladitos. (M, PI, C, 32-35).

Cuando Camilo comenzó a dar clases en educación preescolar, contó con apoyo familiar, el cual le permitió vislumbrar algunas creencias que como sociedad tenemos inculcadas, como afirmar que para trabajar con primera infancia era requisito tener una paciencia inconmensurable y, además

decían, no, con niños, usted cómo va a ser. No, y ellos iban a aprender, porque tienen pues un concepto de no sé, de los niños como tan, no sé, como que ellos solamente se la pasan jugando, gritando, y no sé, sabiendo que, pues si uno hace algo bien direccionado, uno pone sobre la mesa la norma y sabe cómo se juega y cómo es en sí la clase, pues ellos la cogen de uno. Pero sí, eso fue como la primera impresión. (M, PI, C, 55-61).

Esta es una creencia que aparece con frecuencia en el imaginario social sobre educación preescolar: se concibe como un nivel educativo centrado exclusivamente en el cuidado y el juego, sin un componente cognitivo importante. Esto contribuye al sostenimiento de la educación preescolar como una profesión altamente feminizada al alejar a algunos hombres que desean trabajar en este nivel.

7.2.1. Amor no quita conocimiento: algunas preocupaciones por ser hombre en un espacio de trabajo feminizado

Los primeros días de trabajo en su sede actual representaron para Camilo algunos retos importantes, como comenzar a relacionarse con sus veinticinco compañeras de sede, desafiar algunas ideas preconcebidas de los padres y madres de familia respecto a quién debe

enseñar en educación preescolar y asumir los retos que traía consigo enseñar en primera infancia.

Luego de que comenzó a trabajar en la sede, siendo el único profesor de allí, se enfrentó directamente al estigma que tienen los hombres que trabajan en educación preescolar cuando una madre de familia decide hacer el reclamo a la coordinadora de la sede sobre su presencia como profesor de educación preescolar al expresar 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” (M, PI, C, 168-169). Ante este reclamo, Camilo obtuvo apoyo institucional ya que la coordinadora de la sede reiteró su compromiso con la no discriminación y con el derecho que él había ganado a trabajar en este nivel educativo al expresar

él es el docente de inglés, el docente de inglés los va a estar acompañando siempre. Si de pronto tienen un inconveniente con que un hombre forme también a su hijo, pues ya se puede tomar decisiones, y mirar si este es el lugar indicado. (M, PI, C, 170-172).

Al ser Camilo profesor de inglés en educación preescolar y no titular de grupo, reconoce que la relación que tiene con las familias no es directa, pero sí comparten en algunas ocasiones como jornadas democráticas, encuentros por el día de la familia y entregas de informes. Él recuerda que en estos espacios las familias suelen sentir gran curiosidad por conocer *al teacher*, como sus estudiantes lo llaman y narra que

las familias cuando llegan son más las expectativas, como ¿Quién será el teacher? Pero ¿Quién es el teacher? Entonces cuando nos encontramos en esas jornadas que son de familia, de encuentros, de entrega de informes de los niños, ellos sí, ¡Ay tú eres el teacher! Y super cordiales, me saludan super bien, y los niños también, siempre que me ven me saludan mucho, incluso nos vemos por ahí en la calle en jornadas laborales

y ellos se tiran esa al abrazo, a saludar, y los papás, pues papá y mamá, los dos como muy a gusto (M, PI, C, 96-104).

Camilo disfruta el reconocimiento que sus estudiantes y familias hacen de su labor, y manifiesta que “uno se siente como mero famoso” (M, PI, C, 106) al ser recibido por sus estudiantes con alegría y entusiasmo, lo que evidencia una necesidad de validación externa en respuesta al ser visto con sospecha ante su labor con las infancias. No ignora el hecho de que algunos padres de familia lo sitúan como potencial perpetrador al ser el único hombre de su sede trabajando en educación preescolar.

Él no se toma a la ligera este esquema de pensamiento, y en su cotidianidad pone en práctica acciones para protegerse a sí mismo. Reconoce que no se queda en el salón solo con sus estudiantes, sino que en su día a día siempre está acompañado mientras da las clases de inglés, por la profesora titular del grupo o por las asistentes que le son asignadas al grupo. Además, se deslinda completamente de las rutinas de aseo de sus estudiantes, y manifiesta que a pesar de que no le ocasiona temor, procura no hacerlo. Esta estrategia para no ser visto como un posible sospechoso de abuso sexual infantil consiste en

Con las ideas del 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 [orina o defeca] y, necesita cambiarlo, llama a uno una profe. Yo con eso sí no. Yo sí más bien trato de hacerme como aparte con eso, porque yo sé cómo son las implicaciones de todo, de pronto las malinterpretaciones, solamente por uno ayudar, entonces yo debo que las profes se encarguen, ellos ya tienen más experiencia (M, PI, C, 508-513)

La institución educativa y la comunidad con la que labora han limitado su rol,

forzándolo a una adaptación que compromete una inclusión masculina plena. La queja de una madre sobre su presencia como profesor en educación preescolar y su evidente preferencia por profesoras, reafirmaron su decisión de adoptar estrategias de autoprotección que confirman la persistencia del discurso de la sospecha que caracteriza la presencia de hombres en relación al trabajo con infancias. Esto, presentado como pragmatismo, es una clara cesión a los prejuicios sociales que hay en torno a su labor docente, lo que lo posiciona en un rol en que no ejerce cuidados directamente. A pesar de esto, es un profesor que no ha apartado de su interacción con los estudiantes manifestaciones de cariño como lo son los abrazos y saludos, ya que para él hacen parte importante de la relación que constituye con sus estudiantes.

Otra tensión importante en su quehacer como profesor de educación preescolar está relacionada con los apoyos institucionales para ajustarse a este nivel educativo. Camilo expresa que a pesar de que dispone de recursos cognitivos, motrices y artísticos que ha aprendido durante su tiempo como miembro de un grupo de danza y director de un grupo musical para trabajar con infancias, considera que ha tenido que recurrir a las profesoras para adaptar las actividades al nivel de habilidad del grupo o de algunos estudiantes, lo que hace evidente la ausencia de preparación específica para este nivel educativo, al no haber sido formado en trabajo con infancias. La institución educativa incorpora este tipo de perfiles no especializados en infancias al existir pocos perfiles profesionales de licenciados en educación preescolar que cuenten con un buen nivel de inglés.

Si bien reconoce que las profesoras intentaron orientarlo con sus grupos para facilitar su adaptación, resintió la ausencia de una política institucional que estuviera orientada a adaptar el talento que recién se incorporaba al nivel de educación preescolar, lo que complejizó su experiencia al comenzar a trabajar en este nivel. A esto se sumó la política de

atención a la diversidad de la institución, según la cual no es permitido negar la admisión al centro educativo a infancias con diversidad funcional, pero no cuentan con un programa de capacitación para profesores en atención a las infancias con diversidad funcional, ni ayudas como profesores especializados en su atención o un incremento en el número de asistentes de docencia por grupo para atender efectivamente a estas necesidades. Camilo manifiesta que en ocasiones

Uno como docente uno sí empieza a ver, porque uno de 25 niños que tienen en el aula, cuando son diez, treinta salones, pues uno sí mira que no hay balance de pronto en uno que otro, entonces por eso se generan esas alertas. Entonces ahí es donde empiezan los procesos, y entonces se mandan a psicología, se mandan a otros exámenes, y ahí es donde empiezan a resurgir. Entonces, ah, sí, él tiene esa condición, él tiene esto y eso. Claro. Y sí, siempre acaba siendo ahí un reto adicional, no sé, precisamente de responder a la diversidad. (M, PI, C, 126-129).

Esto en ocasiones le ha generado frustración a Camilo, que afirma que “es mucho, pero bueno, se hace lo que se puede” (M, PI, C, 130) y reconoce que desde la academia debería haber tenido más énfasis en la formación direccionada a infancias, ya que tiene vacíos que ha tenido que remediar por su propia cuenta. En esta búsqueda por suplir estas deficiencias en su formación, comenzó a estudiar una maestría.

Otro elemento que le genera tensión y preocupación es el sostenimiento de su nivel de inglés. La institución exige que los profesores de inglés para educación preescolar tengan un nivel de dominio de inglés correspondiente a B2 o C1 según el Marco Común Europeo, que, si bien responde a la necesidad de tener profesores altamente cualificados para poder brindar un servicio educativo de calidad, Camilo expresa que “con los niños ni siquiera se alcanza a ver un pre A1, pues es un nivel menos, menos, menos cero. Con ellos es súper básico” (M,

PI, C, 50-51). Esta disparidad entre el nivel de inglés exigido y el que se emplea en el aula lleva a que el nivel de inglés disminuya, ya que adicionalmente no se cuentan con espacios institucionales para practicar el idioma y al estar laborando cerca de diez horas diarias, de lunes a viernes, son pocos los espacios a los que pueden acceder que les resulten estimulantes o desafiantes para sus habilidades principales. Por este motivo narra que está esperando finalizar su maestría para comenzar a laborar como docente universitario, como una forma de preservar sus habilidades lingüísticas.

7.2.2. Empatía y otras formas de relacionamiento

Para Camilo la empatía hace parte indispensable de la relación que teje con sus compañeras, sus estudiantes y con el resto de la comunidad educativa. Considera que esta emoción es la base de la relación pedagógica y es un elemento que “permite una conexión y que también ellos tengan esa confianza de compartir con uno algo que de pronto puede hacerlos muy felices o quizá algo que muestre también para uno también mirar qué alertas puede activar” (M, PI, C, 140-142). Las alertas que menciona son parte de la estrategia integral de prevención de las violencias contra las infancias que tiene actualmente Colombia. En esta estrategia, cada adulto que trabaje con menores de edad y detecte algún elemento de violencia contra algún niño, niña o adolescente, está obligado a activar la alerta que corresponda según el tipo de violencia que evidenció. Si bien él nunca ha tenido que activar una alerta, siempre está atento por si llega a darse el caso.

Parte de la empatía que Camilo establece con sus estudiantes se evidencia en la manera en la que ajusta sus clases de acuerdo a la disposición de sus estudiantes, y manifiesta que “yo estoy muy dispuesto a trabajar con ellos. Y es en el suelo, en el suelo, si nos paramos, nos paramos. Eso es lo que hay que hacer. Pues yo sí me gusta estar muy activo con ellos” (M, PI, C, 143-144).

Otro rasgo fundamental de la relación pedagógica que tiene con sus estudiantes es la escucha atenta. Reconoce que “es la única manera que uno tiene conexión con ellos. En el uno escucharlos se genera una empatía que quizá no hay en el hogar” (M, PI, C, 137-138). Esta declaración deja entrever que es consciente de que muchas familias de sus estudiantes consideran al niño un ser incompleto, con una función pasiva, más que un individuo y miembro de su familia y comunidad, con derechos y responsabilidades apropiados a su etapa del desarrollo. Para Camilo fue sorprendente descubrir que sus estudiantes adaptan su comportamiento de acuerdo a la idea que los adultos tienen de ellos y modulan sus acciones según lo que se espera de ellos en cada uno de los contextos de interacción en que se desenvuelven. Camilo afirma que

Y he visto que los niños siempre manejan dos, pues yo le he visto que todos manejan dos caras. Una cuando están aquí en el preescolar y la otra cuando están con los papás. Porque ellos vienen con los papás a hacer actividades acá y esa es la cara del papá. O sea, ellos no son, pues casi no muestran esa empatía con el profe. Uno los llama y son pegados del papá. En cambio, están acá solos y no, eso hablan con todos, se socializan súper bien, saludan a los profes. O sea, es un mundo totalmente diferente (M, PI, C, 622-626).

Él expresa que el contexto escolar trae diversas ventajas a los estudiantes respecto al hogar, ya que en la escuela se les permite situaciones que en el hogar no se darían tan naturalmente y que reportan gran aprendizaje para las infancias, como “ser libres, dejamos que se comuniquen, dejamos que se logren, que hagan otras cosas que quizá no tienen la posibilidad de hacer en casa, jugar con otros compañeros. Que se den cuenta que al otro también le duele” (M, PI, C, 628-630). Esta idea de la escuela que Camilo tiene contrasta con la idea que tiene del contexto familiar para muchos estudiantes, ya que según él “desde la

familia se da sobreprotección, entonces ellos ya les olvida hasta caminar, los tienen que cargar para todo” (M, PI, C, 632).

Esta perspectiva hace énfasis en la escuela como un contrapunto del hogar, por lo que su empatía no es sólo una expresión de cercanía, sino que se alinea con un ideal pedagógico de fomento de la autonomía, mediado por un performance específico, condicionado por el discurso de la sospecha, que privilegia expresiones de la autonomía como una manera de no ejercer ciertas labores de cuidado que no son apropiadas ante la vigilancia y el juicio social al que está expuesto cotidianamente.

Además de construir una relación centrada en el tacto pedagógico y la empatía con sus estudiantes, procura hacerlo con el resto de la comunidad educativa, aunque a veces las circunstancias propias del día a día tienden a dificultar este proceso. Su jornada laboral consta de ocho clases diarias, cada una a grupos diferentes, con poco tiempo de separación entre cada clase. Sus compañeras, las profesoras titulares de grupo sólo laboran media jornada (con un equipo docente en la mañana y otro en la tarde) mientras que el por ser profesor especializado tiene jornada completa. Camilo manifiesta que

es que no le queda a uno prácticamente tiempo, porque yo empiezo a dar clase y yo tengo que dar ocho clases diarias para poder que me dé el tiempo, entonces yo tengo que estar, o sea, yo voy, doy una hora de clase, esa salgo de una y voy para el otro salón, y de una, entonces siempre es el contacto mío con los niños. Con las profes, a veces es muy poco” (M, PI, C, 259-263)

A pesar de esto, ha desarrollado estrategias para construir una relación con sus compañeras, tanto profesores como directivas. Para Camilo, los espacios de formación y extralaborales se convierten en lugares privilegiados para generar un vínculo con sus

compañeras, ya que allí “ya uno empieza a contar cosas de uno, de lo que hace” (M, PI, C, 269). También recuerda que

en Semana Santa, en Semana Santa, unas profes decidieron hacer como un algoito²⁶, entonces ellas me llaman, y dicen, venga, ¿para qué vamos? y nos encontremos, y hagamos tal cosa, y ya uno se encuentra con ellas, y no es hablar de trabajo, sino que ya son cosas diferentes. Entonces ahí, parte de la empatía” (M, PI, C, 268-272).

Para Camilo es importante construir un vínculo con su equipo de trabajo, que trascienda del espacio laboral y pedagógico, desde un lugar de entendimiento de la vida del otro que le permita sentir empatía hacia sus compañeras y además retorne en una relación armónica dentro del espacio de trabajo. Él ha descubierto que indagar por las experiencias previas de sus compañeras le ha permitido ir

generando a uno como varios clics con la otra persona. ‘¡Ay, pero usted hizo eso!’ ‘¡Ay, yo también!’ ‘¡Ay, usted estuvo en una banda cuando era chiquita!’ ‘¡Ay, no, yo también!’ ‘Yo estuve 20 años y hasta el 2020 paré todo el proceso,’ pues, ya sí, entonces empezaba uno como a hacer empatía en esos procesos (M, PI, C, 257-259).

Para Camilo tener espacios extralaborales con sus compañeras de trabajo es muy importante, ya que considera que la amistad tiene un lugar fundamental en su vida. Considera que en estos momentos en los que se conoce al otro por fuera del espacio de trabajo, “aparte de la empatía, uno empieza a crear como una amistad chévere. Sí, más que el

²⁶ “Tomar el algo” es una tradición colombiana, especialmente de la zona Andina del país, que consiste en compartir una comida pequeña, basada en tentempiés y café. Habitualmente se toma a las cuatro de la tarde y suele ser un espacio de socialización entre amigos o familia.

comportamiento, los espacios de interacción, eso también va nutriendo. Sí, es cierto. Y eso también es importante” (M, PI, C, 272-274).

Dentro del reconocimiento que hace de la importancia de la empatía en el ámbito laboral, su relación con sus colegas parecen superficiales y calculadas. Esta postura pragmática puede denotar desinterés genuino en la mediación o el apoyo emocional a sus pares, lo que se relaciona con el manejo calculado de las interacciones sociales y la distancia emocional que habitualmente está asociada culturalmente con la masculinidad hegemónica.

7.2.3. Desarrollando el pensamiento crítico en su quehacer como docente

La institución educativa en la que Camilo se encuentra laborando en el momento de su narración se caracteriza por su carácter holístico, por retomar elementos de la pedagogía Waldorf como lo son el contacto con la naturaleza, el reconocimiento de la importancia del aprendizaje activo en los niños, el uso del color como herramienta didáctica y algunos ‘rituales’, tanto con los estudiantes como entre el equipo de trabajo. Estas formas rituales están insertas en el engranaje cultural de la institución educativa y hacen parte de la dinámica cotidiana. Cuando Camilo llegó a la institución educativa se encontró con parte de un ritual de la institución que busca generar un vínculo entre el recién llegado y el equipo de trabajo. En este ritual, al ser recibido por sus compañeras

me sentí tan intimidado, muchísimo, porque incluso nosotros acá en el preescolar tratamos de que todos hagan parte siempre de un vínculo, incluso en los encuentros. Siempre nos hacemos en círculo de forma en que todos nos podamos mirar a todos. Entonces ese día yo llegué y obviamente estábamos en círculo, pero todas eran mirándome a mí” (M, PI, C, 233-235).

Este primer encuentro, cargado de tensión y exposición, marcó su ingreso a un espacio donde la mirada del otro, en este caso sus compañeras, configuró un espacio de escrutinio e interpelación.

Era como yo mirarlas a ellas, (...) y mirar cómo este muro que hay detrás. Y yo sabía que había algo, pero yo no podía traspasar eso. O sea, yo no conocía esos... como esas... No sé, esas paredes que estaba observando. Yo sabía que había unas que eran de un color, otras de otras, unas más grandes, otras más pequeñas, pero yo sinceramente no sabía qué había detrás de todo eso. Qué experiencia tenían, el conocimiento que tenían. (M, PI, C, 243-245)

Su incomodidad inicial fue desplazada por la necesidad de comprender más allá de sus rostros, de esas presencias amables aparentemente pero que parecían protegidas por muros invisibles. Esta metáfora no solo alude a su desconocimiento inicial, también a una distancia simbólica que debe ser negociada constantemente por su condición de alteridad.

Ahora Camilo ha podido establecer una relación armoniosa y en algunos casos, de amistad, con sus compañeras de trabajo, lo que le ha permitido establecer dinámicas de colaboración mutua que facilitan tanto su quehacer como docente como la labor de sus compañeras de trabajo y beneficia finalmente a los estudiantes. Él narra que

Entonces siempre están muy dispuestas a acomodar y recibir lo mismo que yo. Entonces ha sido muy bonito. Hay muy buena sinergia. Muchísimo. No, que me parece que es demasiado importante. Pues para un trabajo de estos debe de estar siempre. Sobre todo, que cuando hay rivalidades o cosas así se nota mucho. Pero bueno, pues como te digo, a veces pasa más como entre ellas, pero es que yo no sé.” (M, PI, C, 215-219)

A pesar de que Camilo procura evitar incluir en su discurso elementos que puedan perpetuar discursos hegemónicos en relación con el género, considera que un elemento extraño de la socialización que se da entre mujeres es la facilidad con la que se dan conflictos entre mujeres. Manifiesta que “simplemente pues es algo raro. Lo mismo en la banda donde yo estaba también había niñas que también tenían conflicto con otras niñas, casi siempre eran las niñas” (M, PI, C, 224-225).

Estas experiencias de ser testigo directo de la rivalidad entre niñas o mujeres no se restringen sólo a su labor en la banda de música y es un elemento de la socialización femenina que le sorprende, le genera curiosidad y le lleva a querer saber que elementos llevan a que esto se dé. Considera que es

algo que ya está no instaurado, pero sí algo que se ve mucho en sociedad. Porque es que incluso en el aula de clase yo veo que hay niñas que no se llevan bien con otras niñas, no sé por qué. Pero no en los salones de cálculos escolares, por ejemplo, yo estudiando. Yo no hago conexión con ellas, simplemente pues es algo raro. Lo mismo en la banda donde yo estaba también había niñas que también tenían conflicto con otras niñas, casi siempre eran las niñas. Acá en el preescolar pues no se presentan cosas a mayor, sin embargo, pues hay otras que no están muy a gusto de pronto con decisiones o con comentarios de otras. Es un pequeño error. Entonces yo sí he tenido como esa posibilidad de en diferentes ambientes percibir lo mismo. Claro. Entonces no sé, yo a veces siento como que... Y no porque sea hombre o yo no sé, pero a veces es ser como una persona tan neutral dentro de esos ambientes. (M, PI, C, 220-229).

Camilo, en los momentos en los que sus compañeras desarrollan ciertas rivalidades entre ellas, decide mantenerse al margen y no involucrarse, ni para ayudar a mediar en su dificultad, ni para tomar partido. Opta por mantener distancia respecto a los temas

problemáticos que se dan en la relación entre compañeras de trabajo como una manera de contribuir al ambiente laboral, de mantener cierta objetividad y evitar problemas, lo que replica la idea existente en el imaginario social de que las mujeres son problemáticas, de difícil convivencia. Lo anterior reitera la figura masculina como un ser racional, objetivo y medido que se encuentra alejado de los conflictos. Además, esta idea relacionada a la feminidad habla de una generalización de género, relacionada con una forma de entender la masculinidad que tiende a menospreciar las emociones y sentimientos al considerarlos un signo de debilidad o de inferioridad.

En contraste, Camilo es un maestro consciente de la importancia de su labor y de la influencia que esta puede ejercer en el pensamiento de sus estudiantes, situación que decide emplear a favor de ellos sin dejar de lado los requerimientos propios del área de inglés en la institución. En su quehacer cotidiano, reconoce que su labor no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica brindar herramientas situadas para apoyarlos en su desarrollo integral.

Existen situaciones con sus estudiantes que él aprovecha para buscar desarrollar el pensamiento crítico con sus estudiantes. La institución educativa donde labora atiende una población estudiantil de diferentes contextos sociales y económicos, entonces en los grupos existe una gran diversidad de situaciones que suceden en la casa. Uno de los momentos en los que Camilo ha experimentado de cerca estas brechas sociales es al dialogar con los estudiantes sobre la comida. Él narra que

a ellos les genera curiosidad 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’* (M, PI, C, 589).

Para Camilo, estas situaciones le permiten entender las realidades de sus estudiantes, el contexto en el que están inmersos y descubrir posibles causas de los comportamientos problemáticos que algunos estudiantes tienen en el aula. El compromiso por entender y profundizar en los sucesos de la vida de sus estudiantes lo narra Camilo cuando expresa que

empezando por ahí, uno se va dando cuenta de otras situaciones que también les 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 uno se da cuenta, desde el contexto individual, qué es lo que está pasando en sus hogares (M, PI, C, 590-595).

Camilo reconoce que su labor como docente va más allá de impartir temáticas específicas, sino que parte fundamental de su rol es brindarles herramientas contextualizadas y situadas a las situaciones problemáticas que puedan estar afectando su vida social y emocional, ya que el hogar y la escuela son espacios que se traslapan y que son de gran influencia en el desarrollo integral del estudiante. Estrategias como la indagación y el diálogo son de los elementos que Camilo más recupera a la hora de buscar elementos para apoyar a sus estudiantes. Manifiesta que

no solamente uno dicta una temática, sino también cómo hacer que esa temática llegue a ellos, llegue a un trasfondo, que también pueda buscar una solución de acuerdo a la problemática que se presenta en el aula. Yo empiezo a indagar. Pues yo normal, uno siempre se muestra como sorpresa, pero uno siempre empieza a indagar. (M, PI, C, 596-601)

La diversidad familiar es un elemento que también está presente en los grupos de estudiantes de la institución educativa. Si bien la legislación colombiana es estricta en lo que refiere a la no discriminación, especialmente en contextos escolares, sí es una práctica común de preescolares, escuelas y colegios de Medellín reservarse el derecho de admisión para evitar tener estudiantes con características sociales, económicas y/o culturales que se salen de lo que estas instituciones consideran idóneo. Este no es el caso de la institución donde labora Camilo, lo que hace que confluyan diferentes realidades en lo que refiere a la conformación familiar, siendo sencillo encontrar en su sede familias biparentales, monoparentales y homoparentales. Él ha visto esta situación como una oportunidad para ampliar el panorama cultural de sus estudiantes y brindarles herramientas para desarrollar de manera incipiente su pensamiento crítico.

Si una familia es solamente mamá y papá, o también se pueden dos mamás, o también se pueden dos papás, o solamente una mamá o solamente un papá. Entonces hay espacio como para hacer. También poner a los niños, aunque son muy pequeños, hacerlos críticos de las situaciones que pasan. Porque ellos a veces no son muy conscientes de las cosas. Ellos creen que una familia es solamente una mamá, papá y ya. Entonces sí, ya ellos teniendo como esa base, ya uno avanza como un poquitico más con ellos (M, PI, C, 583-588).

La identidad magisterial de Camilo está marcada por la escucha activa, la indagación constante y el compromiso ético que se articulan con la intención de formar sujetos críticos, capaces de entender su contexto, cuestionar sus condiciones de vida desde sus capacidades actuales y reconocer la diferencia que configura la experiencia humana.

7.2.4. De pasiones y formas de autocuidado: “soy profe de inglés y también soy bailarín”

Camilo es un hombre multifacético, amante del deporte, del movimiento libre, de la música y la danza, que ha construido una práctica pedagógica conectada con sus pasiones personales. Su cotidianidad está atravesada por múltiples ocupaciones, que distribuye cuidadosamente para compaginar tiempos de modo que pueda tener tiempo para dedicarse a aquellas cosas que lo apasionan. Su rutina termina siendo, no sólo muestra de disciplina, sino una estrategia para sostenerse en un oficio emocionalmente exigente. Según él, un día en su vida se ve de la siguiente manera

Yo en semana estoy acá en el preescolar. Salgo a las cuatro, pero a las cinco tengo natación hasta las siete. A las siete tengo baile hasta las nueve. Entonces, casi siempre es así, toda la semana. Y los sábados estudio en la universidad y entro a las ocho y salgo a las cinco y media. O cinco (M, PI, C, 147-152).

Camilo recuerda que cuando él era niño, su familia pasó por un revés económico y fue justo en esa época cuando él quiso ingresar a la banda de guerra de su barrio. Él estaba cursando su educación primaria y en un alarde de su capacidad de agencia buscó el formulario para el ingreso a la banda y “se lo llevé a mi mamá casi llorándole, le dije que me lo llenara para yo ingresar. Entonces, ay, yo no sé, entonces me gustaría que todos tuvieran ese apoyo” (M, PI, C, 380-382). Recuerda con mucho orgullo que él se pagaba todos los gastos que traía el estar en la banda. Fue gracias a la banda musical que él conoció el mar, un suceso que fue altamente significativo en su vida y que le permitió ampliar su panorama y descubrir otras culturas, otra manera de ver el mundo y de llevar la vida dentro de Colombia; y además descubrir que tenía las capacidades para administrar el dinero que recibía de su familia para poder ir de viaje. Él recuerda que

yo estaba en quinto y sexto cuando fue mi primer viaje y yo y no se me olvida porque fue a Sucre en Sucre nos fuimos a representar a Río Negro y de ahí después nos fuimos para el mar era la primera vez que yo estaba allá mira, lo pagué entonces era algo muy bonito uno sabe” (M, PI, C, 402-404).

Esta banda fue un elemento que formó parte de la vida de Camilo durante veinte años, llegando incluso a dirigirla, hasta que sus compromisos laborales fueron un impedimento total para continuar con esta agrupación. Sin embargo, el compromiso afectivo persiste y ha dejado la puerta abierta para talleres y compromisos ocasionales. El recuerda que

en la banda los ensayos eran los sábados y los domingos. Entonces cuando yo estaba coordinando un programa los sábados, justo los sábados, me tocaba visitar todas las sedes que tenía a cargo. Eran cuatro sedes, pero siempre demandaba mucho tiempo, porque era mirando tanto las necesidades de los profesores como las necesidades individuales de los alumnos y las necesidades generales de la sede. Entonces yo salía súper cansado, salía recansado, y yo decía como que, ay, no, qué rico, yoirme para el ensayo, pero, o sea, yo ya salía a las cinco de la tarde y yoirme, pues no, o sea, yo sentía que físicamente no me daba. Sin embargo, los domingos, sí me levantaba temprano y hoy ensayaba los domingos. Pero, ay, a veces, o sea, yo sentía como que no, era como súper agotado. Entonces ya, ya dije, no, pues si de pronto necesitan algún día un taller de ritmo, un taller de introducción musical, un taller, no sé, quizá de conexión, de integración, actividades lúdicas, yo les dije, no, pues pueden contar conmigo cuando me necesiten. Pero yo para estar acá de lleno, pues yo no” (M, PI, C, 281-294).

Camilo reconoce el cansancio y el desgaste que genera la carga de trabajo propia de la educación preescolar y el trabajo emocional que trae consigo, además de reconocer las

expectativas impuestas a los docentes. Su concepción del tiempo libre como una inversión en sí mismo, se convierte en una respuesta a la lógica de amar a los estudiantes sin importar el costo personal.

uno siempre piensa en el otro, cómo se siente el otro. ¿Qué está pasando con el otro?

Pero si uno no se siente bien, uno no está en la capacidad de hacer sentir bien a otra persona. Más que uno a veces está tan cansado que no tiene ni paciencia para los otros (M, PI, C, 465-467)

A pesar de que su sobrecarga laboral es la expresión propia de un modelo que convierte vocación en explotación, su sobrecarga de actividades extralaborales podría hablar de un temor a enfrentar sus emociones, a descubrir aquello que yace en su interior, o de una autoexplotación propia del sistema capitalista.

Camilo se define a sí mismo como “profe de inglés, y sí, también soy bailarín” (M, PI, C, 24) y ha visto en la música y la danza herramientas que nutren su labor docente. Para él, “el baile sí lo tengo más como por hobby desde pequeñito” (M, PI, C, 25) y es uno de las pasiones que aún practica y que lo han acompañado durante gran parte de su vida.

Cuando el comenzó a trabajar en educación preescolar, él contaba con experiencia trabajando con niños en el área de la danza y la música, lo que lo llevó a

mirar qué estrategias me funcionan, y yo puedo implementar con los niños. Y ya, mire, entonces, como lo hago con el inglés, ahí me voy conectando, y la verdad me ha ido súper bien. Yo soy profe de inglés, y sí, también soy bailarín. Entonces, aprovecho y enseño cositas a los niños” (M, PI, C, 22-24).

Camilo considera que el tener una buena expresión corporal ha sido fundamental a la hora de trabajar con niños, por las posibilidades expresivas del cuerpo, en sus palabras “uno

sabe que existe la música, y la música la percibe un cuerpo que a través de movimientos transmite algo” (M, PI, C, 318). Esta manera de entender la corporalidad les brinda un plus a sus acciones pedagógicas, ya que para él es imposible desprenderse de este elemento, y prefiere incorporarlo a su performance en el aula, a la vez que le permite romper con el estereotipo que limita a los profesores a los terrenos de lo lógico-científico, o del deporte.

Para él las actividades culturales y recreativas son fundamentales para el desarrollo integral del ser humano, al punto que él reconoce que, a pesar de amar profundamente la música y la danza, si volviera a nacer se dedicaría a otra cosa, para ampliar su conocimiento y sus habilidades. Esta convicción lo lleva a estar atento a las posibilidades artísticas de sus estudiantes para potenciarlas y hacer un llamado a los padres de familia para prestarle atención a estos talentos en sus hijos. Expresa que

Y uno como profesor, a ver, uno cómo muy buenos para leer, son muy pequeños, pero ya grandes desde los cuatro años. Acá muchos ya leen. Hay otros que son muy buenos para contar historias. Hay otros que son muy buenos para hacer otra cantidad de cosas, para armar, para crear, para mirar desde su rol como docente cómo poder evolucionar esas cositas. Y cuando yo tengo la oportunidad con los papás, yo a veces les digo, yo, ¿usted no ha considerado meterla en clase de canto? ¿Usted no ha considerado que comience clase de dibujo? No sé, algo como por aparte. Porque es que él es muy bueno, o sea, tiene una capacidad (M, PI, C, 357-363).

El reconocimiento del talento de sus estudiantes también genera en ellos empoderamiento y un reforzamiento del vínculo pedagógico, e incluso en algunas ocasiones les permite reconocer talentos que no juzgaban que poseían. Camilo narra que “ellos también se sienten chéveres y se sienten bien con que uno los, eh, se sienten como apoyados. Y también, *‘ay, yo soy buena en esto y yo de pronto no sabía’*” (M, PI, C, 366-368)

Por otra parte, la institución educativa también ha apoyado su aspecto artístico, al permitirle viajar a representar al municipio en eventos culturales de Colombia. Para la institución educativa es muy importante no tener interrupciones en el servicio educativo que prestan, sin embargo, por la naturaleza cultural del evento le brindaron permiso de una semana para viajar. De acuerdo con Camilo,

Entonces ellos como que tratan de escalar esos permisos de acuerdo como, entonces ellos ven como si son procesos culturales, o si son procesos educativos, que no son solamente, pues de paseo, ellos pues yo hoy me voy a representar a mi municipio, pero entonces yo que estoy aprendiendo también de los otros, y así. Entonces, pues, no, esa vez me dijeron, ah, no, tranquilo (M, PI, C, 330-334)

A pesar de las múltiples ocupaciones que tiene en su día a día, pertenece a un grupo de danza folclórica en el municipio donde reside. Sus ensayos son habitualmente en la noche y encuentra en este espacio un lugar seguro para expresarse por medio de la danza y aunque ya no tiene un carácter competitivo como tuvo en su momento porque

cada uno trabaja, todos son profesionales, y tratan de que ese tiempo que tenemos como para ensayar y bailar, pues sea un tiempo productivo. Entonces, no era como anteriormente que uno llegaba a recochar²⁷, y le tenía que decir a uno, venga, siéntese, hágale pues, entonces empecemos. Sino que ya somos muy conscientes de todo. Pues ya todos, así como tan grandes, entonces, no, vamos a lo que tenemos que hacer. Nos queda súper bien, nos rinde mucho el tiempo.” (M, PI, C, 298-306).

²⁷ Socializar por medio del desorden y la indisciplina.

Camilo se encuentra en un espacio donde renegocia permanentemente su lugar como hombre en un espacio donde es minoría, enfrentando un escrutinio constante y perdiendo su lugar de privilegio que como hombre habitualmente tiene en la esfera social.

7.3. Jesús: un profesor que se aleja de lo típico. Reconfiguración de la trama narrativa.

Cuando le pregunté a Jesús por la manera en la que llegó a trabajar en educación preescolar, él decidió narrar su llegada desde su comienzo absoluto. Esta escogencia temporal muestra la manera en la que Jesús dimensiona toda su experiencia. Esto le permite matizar la forma en la que expresa su masculinidad, ya que la relativiza y atribuye a causas arraigadas dentro de su historia de vida.

Jesús fue padre a temprana edad, ya que su hijo nació cuando él apenas se acercaba a la mayoría de edad. Este suceso de su vida se traslapa con el momento en que decide irse a vivir a un país angloparlante, experiencia que le permitió conocer otra cultura y aprender inglés. Cuando decide regresar a Colombia, como ya tiene un hijo al que debe sostener, consigue trabajo como profesor de inglés, a pesar de no tener formación pedagógica, ya que las instituciones en las que comenzó a laborar sólo tenían como requerimiento tener un buen manejo del idioma.

A pesar de que la enseñanza del inglés fue lo que le permitió tener ingresos con los que poder sostenerse y a su hijo, él no quería seguir dedicándose a ello, y por este motivo estudió una licenciatura relacionada con medios de comunicación. Tras estar algún tiempo ejerciendo en este ámbito laboral, su padre al ver que no avanzaba económicamente, lo motivó a estudiar la licenciatura en lenguas extranjeras, y aunque él no aceptó, decidió comenzar a tomar cursos de formación pedagógica y certificar su nivel de inglés.

Tras tener algunos años de experiencia en enseñanza, comienza a laborar en un colegio, específicamente con estudiantes de secundaria, en una asignatura que estaba

relacionada con su formación. Esta efímera experiencia marcó su trayectoria profesional ya que

yo a las niñas de sexto y séptimo no les había dado mi número y se lo consiguieron y eso fue muy loco, me mandaban fotos y cosas y yo ¿qué? Yo mejor renuncio y renuncié, la rectora de ese colegio se enojó mucho conmigo por la forma en que yo salí corriendo de allá, de un día para otro yo le dije ‘no vuelvo’ ‘¿por qué?’ y yo ‘pasa eso y eso’ ‘no, pero espere que consigamos a alguien’, yo le dije ‘no porque me va a meter en un problema y yo esto no lo quiero’, que ‘está siendo muy irresponsable’ y yo, ‘lo siento, pero hay que priorizar y en ese momento la prioridad mía es alejarme’ (M, PI, J, 39-44).

Esta anécdota se convierte en una premonición de la presencia constante del discurso de la sospecha. Algunos años después de tener esta experiencia encuentra por medio de una red social la oportunidad laboral en la institución educativa en la que labora actualmente. Jesús recuerda que

el proceso fue muy largo y cuando me contrataron, sin preguntarme, o sea me dijeron no, listo, estás dentro y antes de que empieces a trabajar también te vamos a capacitar en enseñanza bilingüe, y esa capacitación fue con la Universidad Luis Amigo, fue muy chévere todo diciembre, un diplomado intenso, bacano y me dijeron listo tú empiezas en los preescolares, yo ‘¿qué?’ y yo no entendía (M, PI, J, 29-35).

La llegada de Jesús a la educación preescolar es una irrupción violenta en un ámbito históricamente feminizado, en tanto se ha concebido socialmente como una extensión de la maternidad. Su shock inicial es un reflejo de cómo su nuevo rol choca con la idea generalizada en la sociedad de que los hombres no son adecuados para el cuidado infantil. Al

dialogarlo con su madre, quien sabía el motivo por el cual renunció al colegio y lo motiva a que acepte el cargo, ya que según ella “son niños, es como más tranquilo, es delicado, pero es más tranquilo, o sea, un niño no va a inventar que se lo tocó.” (M, PI, J, 232-233). Esto es un ejemplo de cómo se hipersexualiza al hombre en los imaginarios sociales, sino que además lo presume como un potencial perpetrador de abuso. Él, motivado por la precariedad laboral en la que se encontraba y al requerir un salario elevado que le permitiera tener capacidad económica para responder a sus necesidades y a las de su hijo, decide aceptar el empleo y comienza a trabajar como profesor de inglés en educación preescolar.

7.3.1. ¿Niños de preescolar? ¿Cómo les voy a enseñar simple past? (M, PI, J, 47)

Luego de que Jesús acepta el cargo como profesor de inglés en educación preescolar, descubre que sus ideas respecto a enseñanza estaban mediadas por creencias adulto céntricas, ya que las capacitaciones que había tomado se centraban en la enseñanza a adultos. Su primer pensamiento fue “¿cómo le voy a enseñar el verbo *to be* a niños de preescolar?, ¿cómo les voy a enseñar simple past?, ¿cómo les voy a enseñar las preposiciones?” (M, PI, J, 47-48). Al descubrir su propia ignorancia ante las lógicas propias del nivel educativo, decide centrarse en la música para enseñarle a las infancias que le habían sido asignadas.

Su primer mes de trabajo, al ser en comienzo de año, fue durante la fase de adaptación, que tiene como finalidad que las infancias se familiaricen con la institución educativa, su personal y sus estudiantes, descubran las normas que este contexto tiene y comiencen a incorporarlas en su vivencia cotidiana. Durante esta fase es normal y esperable que los estudiantes tengan grandes expresiones emocionales, como episodios de llanto continuo. Esta situación le permitió sensibilizarse y acercarse a las infancias desde la empatía, ya que recordó cuando comenzó a estudiar el nivel de preescolar

Cuando a mí me dejaron en el jardín la primera vez, yo sentía que mi papá me estaba abandonando *forever*. Entonces yo creo que, por esa vivencia mía, por mi llanto allá hace ya [algunas décadas] entonces yo siempre busco al que está más triste y llorando, trato de buscarle juego, de que se sienta más tranquilo (M, PI, J, 995-998).

Tras finalizar esta etapa, tuvo que enfrentarse a la realidad de enseñar en educación preescolar. La institución educativa, como una forma de facilitar su adaptación, le brinda algunas planeaciones, sin embargo, pronto descubre que estas no le serían de utilidad ya que implicaban habilidades que sus estudiantes, por su edad, aún no tenían. Esta es una clara evidencia de la manera en la que la formación docente tiende a ser de baja calidad, y de cómo el acompañamiento institucional es escaso, a pesar de tomar la decisión de contratar a alguien que no tenía experiencia ni conocimiento del trabajo con infancias.

Esta falta de capacitación intencionada de parte de la institución lo obligó a una autoformación forzada, incrementando su carga de trabajo, y decide emplear la música como el principal movilizador pedagógico dentro de sus clases. Cuando vio que sus clases se limitaban a cantar con sus estudiantes y que no estaba logrando la duración que se requería para cada sesión, pide apoyo a su equipo de trabajo y se acerca a las profesoras del nivel con el fin de obtener apoyo para mejorar sus prácticas con los estudiantes, y aunque sólo unas pocas le brindaron su ayuda, sus consejos fueron fundamentales para nutrir su práctica pedagógica. Debido a esta experiencia, Jesús afirma 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, uno toda la semana, ocho horas diarias enfrentándose a lo mismo pues uno va *cogiéndole la comba al palo*,²⁸ si uno aprende estrategias (M, PI, J, 71-77).

Su afirmación respecto al trabajo con mujeres es un claro reflejo de los estereotipos que se encuentran en la cultura propia de la ciudad de Medellín, sedimentados y reproducidos en el ámbito educativo. A pesar de este pensamiento respecto a sus compañeras de trabajo es evidente que requiere de ellas fuertemente, no sólo para obtener conocimiento en relación con las lógicas del nivel, sino también para protegerse a sí mismo del discurso de la sospecha. Desde el comienzo, Jesús evitaba permanecer a solas con un grupo de estudiantes, como una manera de protegerse para no ser visto como una amenaza para las infancias. Él recuerda la manera en la que, apegado a la política institucional que establece que las titulares del grupo deben acompañar al grupo en las clases de los profesores especializados y fungir como asistentes de docencia, procuraba su ayuda y compañía, la cual generalmente no obtuvo. Esto lo llevó a enfrentarse a la realidad del nivel educativo; tenía varios niños con necesidades especiales y dificultades comportamentales y no había obtenido por parte de la institución la capacitación requerida para responder a estas necesidades. Recuerda que una estudiante

les decía a todos los niños que yo era el papá. Entonces los otros niños venían y me decían teacher, tú eres el papá de Sofía y cosas así. Yo no sabía cómo responder. Yo me moría de la risa y yo les respondía en inglés, pero no negaba. (M, PI, J, 133-134).

Para Jesús, la ausencia de apoyos institucionales y la falta de acompañamiento por parte de las profesoras marcó su praxis laboral y es uno de los elementos que resiente dentro de su labor como profesor especializado. Parte de su malestar se debe al trato que las

²⁸ Modismo colombiano que se emplea para expresar que se adquirió dominio de una habilidad que antes no se tenía.

profesores titulares de grupo le daban, a pesar de que el tiempo que tienen es limitado y a duras penas logra ser empleado para el ejercicio de sus funciones.

Durante el primer año de laborar en educación preescolar, reconoce que una de sus principales debilidades era el control de grupo y la falta de conocimiento específico respecto la elaboración de material didáctico, lo que se traducía en un estado de frustración constante.

Además, era extraño para él ser el único hombre en el nivel educativo, que ha sido una constante en su experiencia como profesor de inglés en educación preescolar y reconoce que ser hombre trabajando con infancias puede traducirse en situaciones delicadas, por lo que le expresa a las profesoras “no me dejen solo con un grupo. No porque yo desconfíe de mí, sino porque yo sé lo que un niño puede decir” (M, PI, J, 385-387), lo que además lo lleva a tener comunicación cercana con sus jefes inmediatos, ya que cuando suceden situaciones en el aula con algún estudiante o sus familias, de forma inmediata procede a contarlos como forma de protegerse a sí mismo.

Las estrategias que adopta para protegerse a sí mismo hacen evidente su conciencia respecto al discurso de la sospecha, y muestra la carga emocional y simbólica que trae para Jesús. Estas no son simples precauciones; son renunciaciones profundas que erosionan su espontaneidad pedagógica, obligándolo a una vigilancia constante en la que debe siempre permanecer a la vista y justificar cada gesto. Paradójicamente, aunque intenta mantener la distancia, las infancias lo buscan con afecto, lo que él gestiona estableciendo límites claros.

Jesús ha sentido la necesidad de enfatizar que su rol de profesor en educación preescolar no se relaciona estrictamente con la ternura, como una manera de alejarse de la feminidad que la sociedad asocia con trabajar en educación preescolar y acercarse a un ejercicio racional, menos centrado en los cuidados que le permite mantener su imagen

masculina, lo que habla de una idea de masculinidad hegemónica profundamente inserta en su idea de lo que es ser hombre. Esto, cobra especial relevancia en las aplicaciones de citas, y recuerda que en una ocasión, con alguien con quien comenzaba a conversar con intenciones románticas:

le digo ‘¿vos qué haces?’ ‘Ah, yo soy profesora en primera infancia.’ ‘¿En serio? Ah, qué bien, yo también.’ Dice ‘¿qué?, ¿tú también?’ Y claro, yo en mis fotos, en moto y en la piscina. ‘¿Tú enseñas en un preescolar?’ ‘Sí, yo enseño en un preescolar.’ ‘Ay, qué tierno’, yo, ‘ni crea, yo les tiro duro, yo les exijo’. (M, PI, J, 454-458).

7.3.2. Diferentes formas de relacionamiento con la comunidad educativa.

Pandemia y otros contextos

Durante la pandemia, Jesús tuvo la oportunidad de poner su conocimiento profesional en pro de la obtención de estrategias innovadoras para relacionarse con sus estudiantes. Los profesores especializados de la institución, debían tener clases en línea con sus estudiantes y además debían enviar algunas clases grabadas que le permitieran a los estudiantes reforzar los conceptos vistos durante la clase en vivo.

Él recuerda que “editaba y hacíamos unos videos brutales” (M, PI, J, 323), pero el relacionamiento que se tenía con las familias de la institución cambió radicalmente, ya que pasó de no tener ningún tipo de contacto a que cada familia tuviera su número telefónico personal con el objetivo de poder enviarle evidencias del trabajo de cada estudiante. Esta situación se prestó para tener momentos en los que Jesús llegó a sentirse acosado por algunas madres que

había mamás, pues, descaradas, escribiendo a las 10 de la noche, 11 de la noche.

Mamás intensas, diciendo cosas, que ya te imaginarás. Entonces, por ese lado era

delicado. Y yo le decía a mi jefe, ‘mire’, les mostraba los mensajes de las mamás y cosas así. Entonces, eso era malo. (M, PI, J, 323-327).

Además de la estrategia de comunicarle cada una de las situaciones complejas que suceden a su jefa directa, establece límites en el relacionamiento con sus estudiantes como

Yo les digo a principio de año a los niños, acuérdense, al teacher no le dan picos, al teacher no les suben a las piernas. Ellos son muy cariñosos y los niños expresan muchas cosas, y ellos siempre me están diciendo teacher I love you teacher, I love you; y en uno ven algo muy diferente que en las profes. Entonces son muy bien con uno. Los niños quieren que uno los cargue, quieren jugar con uno como si uno fuera uno más de ellos, y no. Menos mal nunca he tenido ningún problema relacionado a eso. (M, PI, J, 896-912).

Estos límites también se evidencian en la manera en la que Jesús les da abrazos a sus estudiantes, ya que es consciente de que “abrazo alejando mi cuerpo, que sean los brazos y ya” (M, PI, J, 354), como una manera de evitar que este contacto sea malentendido, lo que constituye una práctica de autoprotección en un entorno predominantemente femenino.

Este modo de relacionamiento contrasta directamente con el acercamiento por medio de la coquetería que adoptó para acercarse a profesoras que eran antipáticas con él. Jesús recuerda que “empecé a aprovecharme de que yo he sido muy perro, siempre he sabido entrarles a las mujeres, empezaba yo, ‘hola profe’, y las abrazaba, ‘como estás, buenos días, buenas tardes’ mua.” (M, PI, J, 172-173). Esta estrategia, si bien no resultó infalible, sí le permitió romper el hielo con algunas profesoras que miraban con recelo su presencia en el nivel y aparentemente favoreció su adaptación al equipo de trabajo. Esta estrategia lleva a que algunas compañeras de Jesús consideren que la jefa de sede “vive enamorada de usted”

(M, PI, J, 810), ya que se han dado situaciones en las que ha mostrado mayor laxitud respecto a sus comportamientos. Él recuerda que en una sede

había una nena, ella todavía es amiga mía, es artista, y al medio día nos íbamos para el salón [...] poníamos música y nos acostamos, hasta nos quedábamos durmiendo. La jefe juraba que yo me la comía y [...] una vez la jefe la regañó, le dijo algo, y cuando la jefe se volvió, ella empezó [a hacer un gesto obsceno y despectivo hacia ella] y otra profe la vio, y la [delató]. Entonces la jefe se pegó de lo más mínimo y la sacó de la institución. [...] Pero yo sé cómo son las jefes con las mujeres. Conmigo las jefes todas han sido lo más querido del mundo (M, PI, J, 803-810)

Jesús es un hombre consciente de sus privilegios como hombre, en tanto se encuentra inserto en una sociedad con prácticas e ideas altamente machistas. Esto se refleja en el ámbito educativo, en el aun siendo visto con sospecha por ser hombre, aprovecha su masculinidad hegemónica como un elemento que le permite obtener beneficios en el ámbito laboral, como en este caso sería su capital erótico. Esto también muestra la manera en la que dentro de la institución educativa se vive la desigualdad estructural inherente al género, ya que incluso en una situación en que se sospecha de dos profesores, la consecuencia más grave llega para la mujer.

Jesús distancia la masculinidad de las labores de cuidado, relegándolas para aquellos a quienes considera femeninos, como es el caso de las mujeres y los hombres homosexuales. Él considera que los hombres gays tienen una personalidad y una forma de ser que les permite relacionarse mejor con un equipo de trabajo femenino, y recuerda que “en el preescolar había un hombre, cuando entré, pero no era, no era teacher, era un titular. Y el man [...] era el más gay de todos, [...] y se desenvolvía muy bien” (M, PI, J, 459-462). Esta manera de entender

las labores de cuidado, marca su posicionamiento como hombre dentro de una manera hegemónica de entender y vivir la masculinidad.

7.3.3. “Yo llego al preescolar y soy un rockstar”: Performance y reflexión sobre sus prácticas pedagógicas

Jesús considera que como hombre trabajando en educación preescolar funge un rol importante como figura masculina para los estudiantes del preescolar. Él expresa que

yo llego al preescolar y yo soy un rockstar. O sea, y los papás se cagan de la risa.

Porque van a 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. Por eso digo, por eso uso el concepto de rockstar, para que me entiendas cómo lo ven ellos a uno.

Entonces en la virtualidad ellos estaban contentos de llegar a la clase de inglés y de estar conmigo y de cantar las canciones conmigo y de las cosas que hacían. (M, PI, J, 314-318).

Dentro de su identidad magisterial, Jesús se ha posicionado como el chico divertido, que se relaciona con sus estudiantes desde un posicionamiento lúdico, desenfadado y espontáneo, lo que él considera que es una de las potencialidades de su práctica pedagógica. Este posicionamiento encarna creencias estereotipadas sobre los hombres en educación preescolar y lo sitúa en un rol que la sociedad ‘permite’ a los hombres en un ámbito feminizado. A medida que narra su historia, mira su trayecto en retrospectiva y recuerda que

las dos jefes que yo tuve ese año me ayudaron mucho entendiendo eso, entendiendo que yo [...] no soy licenciado, ni siquiera en lenguas, o sea, ni siquiera en educación, y que mucho menos sabía trabajar con lenguas. Pero las jefes me decían, me aconsejaban y me enseñaban cómo hacer una planeación para ellos, y aprendí, aprendí

que con ellos hay que subirlos y bajarlos, subirlos y bajarlos, en especial los más chiquitos (M, PI, J, 199-201)

Este es uno de los elementos que forman parte de su práctica pedagógica actual, llegando incluso a transmitirlo a las profesoras que llegan nuevas a laborar en educación preescolar, que en ocasiones se muestran frustradas ya que tienen el saber disciplinar relacionado con infancias, pero aún no han obtenido práctica con este grupo etario. Estrategias como “levanto el puño y les digo water bubble, burbujita de agua, water bubble, todo el grupo ahí mismo en silencio” (M, PI, J, 78-79) y recordar las normas de clase con frecuencia le permiten que los grupos se acoplen a su modo de trabajo y cada vez vaya siendo más sencillo su trabajo. También emplea dentro de su práctica pedagógica estrategias como brindarles incentivos de acuerdo a su comportamiento o como premio por responder preguntas correctamente. Esta estrategia funciona de la siguiente manera

Yo a los niños el único incentivo es darles una carita feliz. Un happy face. Entonces, los más grandes lo entienden, pero los más pequeños no entienden. Todos quieren un happy face. Pero las primeras semanas, entonces yo les digo, el teacher no regala happy faces. Ustedes se los y ellos contestan, ganan. Ah, ¿y cómo se los ganan? Ah, adivinando el vocabulario. No, adivinando no. Se los tienen que saber, se los tienen que aprender. (M, PI, J, 411-414).

Esta estrategia ha generado que algunos estudiantes tengan situaciones de desregulación emocional al no obtener el incentivo, lo que en algunos momentos lo ha llevado a tener diferencias con las profesoras titulares de grupo, como sucedió en una ocasión en la que un niño

no se ganó el happy face. Y empezó a llorar. Yo ‘venga, Christopher, no, se tiene que entender. Vamos a respirar, uno por eso no llora’. Y empezó la profe: ‘ay, no, profe, dele el happy face. Ay, dele el happy face’. Yo, ‘no, profe, no se lo voy a dar. No, no, yo no estoy de acuerdo. Yo, profe, lo siento. Lo siento, pero no se lo voy a dar. El niño tiene que lidiar con la frustración. Si no aprende conmigo, y seguramente que en la casa no aprende’ porque los papás sí que no dejan que los niños lidian con la frustración. Pues que aprenda conmigo (M, PI, J, 415-420).

Su insistencia en que los niños tienen que lidiar con la frustración, entra en conflicto con el mandato emocional propio de la educación preescolar, que privilegia la ternura, el trato amoroso y el entusiasmo. Este enfoque, que el mismo llama “tirarles duro” (M, PI, J, 458), resiste frontalmente la forma tradicional de entender el amor pedagógico (Gotby, 2023) y el trabajo emocional esperado, lo que muestra que cree que existen formas aceptables y reprochables de expresar las emociones en el aula, lo que liga directamente con el rasgo de represión emocional propio de la masculinidad hegemónica (Connell, 2015).

Jesús siente admiración por la institución educativa en la que labora ya que “conmigo hay teachers muy tesos, con muy buen nivel de inglés y estamos trabajando con niños” (M, PI, J, 239), lo que evidencia respeto e importancia para el nivel de educación preescolar. A pesar de que disfruta su rol como profesor de área, especialmente al no tener relacionamiento con padres de familia ni tener que hacer procesos evaluativos formales con los estudiantes, le gustaría tener otro tipo de roles que se dan en el contexto de educación preescolar bilingüe. Manifiesta que

Sería más cool porque yo podría tener, digamos, mi grupo o mis dos grupos, no sé cómo sería, lo imagino así, y trabajar todo en inglés y hacer experimentos en inglés y

trabajar la granja en inglés, digo, la huerta en inglés, o sea, todo con más profundidad, pero como no es bilingüe (M, PI, J, 240-244).

Jesús también reconoce que su presencia masculina tranquiliza a algunos padres, lo que, lejos de ser un gesto neutro, refleja la persistencia de prejuicios sobre la “feminización” de los hijos y refuerza la masculinidad hegemónica en la escuela. Él se proyecta como un modelo de fortaleza, coraje y ambición, atributos que, si bien son valorados, también reproducen las jerarquías de género.

Para Jesús, el enseñar en educación preescolar “ha sido todo un viaje” (M, PI, J, 426), aunque siente en su cuerpo el desgaste propio del nivel educativo, especialmente en la voz. Esto lo lleva a pensar en otras alternativas laborales, o en sus palabras “¿qué voy a hacer para no seguir acá?” (M, PI, J, 428), aunque decide continuar en la institución ya que le permite tener gran estabilidad laboral. Fuera del aula, diversifica su vida con una maestría, trabajo en marketing y actividades deportivas —correr, gimnasio, natación—, procura

correr cinco kilómetros un día; ir un par de veces al gimnasio. Y en el gimnasio también hago algo de cardio, pero lo combino con las pesas. Y trato de nadar también dos kilómetros otro día. [...] Pues me gusta porque me desestresa, pues me mantiene digamos que saludable.” (M, PI, J, 496-498)

Además mantiene pasatiempos vinculados con la masculinidad hegemónica, como el fútbol americano y las motos de alto cilindraje. J expresa que

cuando hay temporada de fútbol americano no me pierdo nada de la temporada. O sea, es imposible ver todos los partidos, pero veo muchos [...] Jugué fútbol americano durante tres años, pero ya no juego fútbol. Es muy peligroso, sí. Sufrí una conmoción cerebral [...] después de que me recuperé yo dije, no, ya no juego más fútbol

americano. Igual hago algo muy peligroso que es montar en moto. Me encantan las motos. Amo las motos. (M, PI, J, 502-512).

Sus actividades extralaborales, lejos de ser simples pasatiempos, funcionan como estrategias de resistencia y reafirmación identitaria frente a la feminización del ámbito escolar, ofreciendo un escape del vértigo de género que implica la adaptación constante de su masculinidad en el aula. Así, el cansancio y la búsqueda de estos espacios se revelan como respuestas tanto a la carga laboral y emocional como a la falta de reconocimiento profesional en la docencia preescolar.

Su historia, enmarcada en estas tensiones, constituye un llamado de atención urgente a las deficiencias estructurales, los prejuicios arraigados y la sospecha que recae sobre los hombres que se atreven a incursionar en este campo. Y aunque Jesús exhibe una admirable capacidad de adaptación y resiliencia, su trayectoria deja claro que el sistema, más que integrar, exige una dolorosa negociación y una constante performance de la identidad masculina, perpetuando, en lugar de desafiar, muchas de las desigualdades de género.

7.4. Federico, un profesor que enseña con el ejemplo. Reconfiguración de la trama narrativa.

Federico es un profesor comprometido con sus estudiantes, sensible, amable, de un intelecto inquieto, que busca constantemente la innovación en sus prácticas pedagógicas y enseñar a sus estudiantes de la manera más significativa posible. Es directo en su forma de comunicar sin que esto le reste sensibilidad, disfruta trabajar en equipo y pasar tiempo con su familia. Comenzó su trayectoria como profesor de inglés hace poco más de una década, sin embargo, no fue hasta hace cinco años que comenzó a trabajar en educación

preescolar, por casualidad, al aceptar horas de clase con estudiantes de primera infancia para completar su salario.

Sin embargo, estas clases con infancias no podrían prepararlo para lo que vendría en su futuro, ya que la indicación de la academia fue dedicarse esas horas a jugar y cantar, sin ver un contenido secuencial o intencionado dentro de la práctica pedagógica. Esto muestra, además, la manera en la que la visión mercantilista de la educación enmarca la educación de las infancias, especialmente a las edades preescolares, como juego y disfrute sin considerar la necesidad de tener un proceso pedagógico intencionado.

Luego de finalizar su contrato con esta institución, comienza a laborar en un colegio donde vivió de cerca un caso de maltrato infantil, que lo llevó a dejar de enseñar a niños y dedicarse durante un largo tiempo a la enseñanza de inglés con adultos. En palabras de Federico,

uno de los niños, era muy loco él quería hacer lo que él quería, entonces él se iba y la resolución de muchos profes era siempre sacarlo del salón, entonces el siempre terminaba en mi salón. Como teacher yo siempre mi maleta cargaba juguetes de otras cosas, ejercicios o juegos de cubo Rubik. El niño dejó de ir a clase, llamamos a la casa, era que la mamá estaba viviendo con su pareja y hubo una discusión y en la discusión el hermano menor del niño, tenía por ahí unos 3-4 años, se metió en la pelea y el señor le pegó un patadón y le rompió 3 costillas, entonces por eso el niño no había ido a clase; estaba solo en la casa, la mamá cuidando al hermanito en el hospital (...) fue una presión muy dura yo llegué a la casa y le decía a mi esposa ‘yo no sé si quiero seguir siendo profesor presenciar toda esta cantidad de cosas que son tan duras’, yo no podía dormir por los diferentes casos que había (M, PI, F, 221-233)

Federico, al darse cuenta de que su salud mental no soportaría conocer un caso doloroso más, comienza a trabajar con adultos, ya que, al ser más renuentes a contar situaciones de su vida personal, le permitiría proteger su afectividad. Este trabajo, sin embargo, tenía poca estabilidad laboral para él y sus horarios, en fines de semana, con sólo un día de descanso, no le permitían pasar tiempo con su esposa. Buscando estabilidad y poder compartir tiempo de calidad con su esposa, decide aceptar la vacante de profesor de inglés en educación preescolar cuando se la ofrecen.

Para su retorno a educación preescolar tuvo apoyo de su hermana, que para ese entonces estaba estudiando licenciatura en educación preescolar, y de su esposa, que al ser artista plástica conoce múltiples estrategias para enseñarles a los niños por medio del arte, que es una actividad rectora de la infancia. Federico recuerda que

Estuve todo ese diciembre desarrollando material y leyendo mucho, mucho, mucho sobre primera infancia para aplicar lo que yo ya sabía en inglés y las experiencias que ya tenía para enfocarse en primera infancia. Y ya ahí me quedó gustando (M, PI, F, 24-25)

Este primer año como profesor de inglés en educación preescolar fue de obtener muchas experiencias, adaptarse, a modo de prueba y error descubrir lo que funcionaba con los grupos que le fueron asignados y que estrategias resultaban siendo un fiasco. Su esposa fue de gran apoyo para él, ya que juntos realizaban el material didáctico que emplearía Federico en clase. Este regreso al trabajo con infancias le trajo muchas alegrías y le permitió obtener la estabilidad laboral y el equilibrio entre su vida personal y profesional que tanto anhelaba, cuyos resultados pronto se verían reflejados.

Cuando hablé con Federico, el año antes había nacido su hija. Este suceso, si bien le trajo mucha alegría, ahora tenía nuevos retos: el cambio de energía que supone tener un bebé de pocos meses en casa; el cambio en la distribución del tiempo de su esposa, quien ya no podía apoyarlo con la elaboración del material didáctico y le mostró una necesidad aún más grande de pasar más tiempo en familia, para disfrutar de tiempo de calidad con su bebé.

Este cambio en su estilo de vida pronto tuvo repercusiones en su ámbito laboral. Como profesor de educación preescolar, Federico mantenía un nivel de energía muy alto en sus clases: corría, saltaba, jugaba con los niños, y hacía parte de su posicionamiento como *'fun guy'* dentro de la institución. Luego de que nace su hija,

los horarios de sueño cambian, las reservas de energía se agotaron entonces ya ahorita mi desempeño no es el mismo, de hecho los directivos lo han dicho 'usted ya no está saltando ya no está corriendo', no me da ya el desgaste físico es muy grande entonces si es extenuante, incluso para la voz (...) también ciertas expectativas de lo que uno tiene que hacer con cada uno de sus grupos o esas comparativas que se hacen tanto esos comentarios de correo de brujas, como dicen ellas como "es que el teacher ya no salta, el teacher ya no corre el teacher ya no baila, (M, PI, F, 420-427).

El nacimiento de su hija supuso además un punto de inflexión respecto a la necesidad de apoyo institucional y de capacitación orientada a su rol por parte de la institución, ya que dentro de sus dinámicas laborales es difícil para los profesores de inglés en preescolar obtener retroalimentación de sus clases o poder conocer oportunidades de mejora dentro de sus prácticas pedagógicas ya que

no hay nadie capacitado para hacerte observación de clase, entonces si es complicado, no vas a encontrar ese tipo de retroalimentación (...) yo ya llevo mis planeaciones

escritas en inglés y los administrativos se han dado cuenta hasta después de 6 meses de que todas estaban en inglés (M, PI, F, 484-490)

La falta de apoyo administrativo ha resultado para Federico ser un punto de inflexión, que lo han llevado a considerar abandonar su trabajo como profesor de educación preescolar, e incluso su esposa le ha pedido que renuncie por la presión laboral, el desgaste físico y el gasto de recursos económicos al estar creando material didáctico para solventar la ausencia de material brindado por la institución. Recuerda que

Ella [su esposa] en algún momento dijo como ‘renuncia’ pero fue cuando me vio muy estresado estaba ya yo muy cansado, mucha presión laboral, llegaba los viernes sin voz, también estaba gastando mucho dinero en la creación de material ella me dice ‘es que tu trabajo tiene que darte los recursos’ y yo solicitaba los recursos pero nosotros nos han dado en 5 años entonces sí es complicado y después ha sido ‘renuncia porque si trabajas con adultos no te matas la voz y no te cansas tanto mentalmente’ (M, PI, F, 259-266).

Federico no descarta la posibilidad de abandonar la educación preescolar, sin embargo, ha encontrado una gran pasión en el enseñar a niños pequeños, por la flexibilidad de experiencias que puede ofrecer dentro del aula de clase, por la libertad de cátedra que ofrece la educación preescolar y por las oportunidades de aprendizaje que el nivel le ofrece para continuar mejorando su calidad de enseñanza.

7.4.1. -‘Aprender de todo para ser buen profesor de preescolar’

Cuando Federico comienza a trabajar como profesor de inglés en educación preescolar, descubre el aula de clases como un espacio de desafío, donde enfrenta sus primeras dificultades, que posteriormente, se convertirían en aprendizajes y transformación.

Él, antes acostumbrado a enseñar a niños de primaria, al llegar al aula de preescolar descubre que desconocía las capacidades que corresponden a la primera infancia. Recuerda que fue un choque para él cuando “yo llego al salón y me dicen, no profesor, ellos todavía no saben manejar ese material. (...) Me dicen, sí, los niños de tantos años todavía no tienen esa capacidad para ello” (M, PI, F, 39-43).

Esto lo llevó a explorar diferentes estrategias, actividades y materiales para, no sólo adaptar su conocimiento al nivel esperado para educación preescolar, sino también a sus estudiantes con necesidades diversas, lo que lo obliga a ser flexible y creativo. Dentro de su narración explica que

en Institución me decían, bueno, nosotros manejamos estas metodologías, pero son metodologías para enseñanza de la primera infancia, no para enseñanza del inglés en la primera infancia, cuando tú buscas a niños con diversidad o con capacidades diversas, los recursos son nulos. Hay incluso menos. (M, PI, F, 63-66)

Esta diferencia entre el apoyo esperado y el apoyo real que obtendría, lo llevó a crear conexiones con familias y con otros profesores que tenían más experiencia que él enseñando en educación preescolar y atendiendo a población con necesidades educativas diversas. Al tener que atender de manera simultánea a sus estudiantes con necesidades regulares y aquellos con necesidades diversas, descubrió que el salón de clases podía ser también un espacio de tensiones, ya que en ocasiones las actividades planeadas no eran bien aceptadas por los estudiantes con neurodiversidad, pero sí por el resto del grupo. En sus palabras,

Entonces, por un ejemplo, en Institución, con una cantidad de niños con capacidades diversas, tú llegabas con una planeación al salón y terminabas haciendo otras actividades o centrándote en otro objetivo. Por ejemplo, niño autista en el cual la tiza,

una actividad era trabajar con tiza. Los niños, contentos, fue muy buena actividad, pero con el niño con autismo tuve que parar la clase, limpiar el salón, porque estaba desesperado por la sensación de la tiza y de lo que le estábamos haciendo al salón. (M, PI, F, 67-72).

Sin embargo, esta situación no lo limitó en su deseo de enseñar de manera significativa y con materiales poco convencionales a sus estudiantes. Descubrió que las profesoras sentían aversión ante la posibilidad de llevar al aula de clases ciertos animales como insectos y que esto estaba restringiendo a sus estudiantes de obtener este tipo de experiencias. Recuerda una clase en la que, en vez de sacar a los niños a la zona verde, decidió llevar la zona verde a ellos y para esto “decidí llevarles los gusanos compre un baldado lleno de gusanos y los llevaba y los niños contaban bien con la mano, pero el choque ‘en las profes es como no que asco son gusanos’” (M, PI, F, 810-812)

Aunque Federico encontraba gran disfrute en el aula de clases, pronto descubrió que la institución en la que se encontraba laborando, más allá de ser un espacio donde obtendría apoyo para fortalecer su práctica pedagógica, era un espacio de tensiones, donde coexisten prácticas y discursos contradictorios. Esta institución, posee muy buena estrategia de marketing y posicionamiento social como un centro educativo de alta calidad y cuenta con excelentes recursos que las familias que van a explorarla como opción educativa para sus hijos pueden explorar. Sin embargo, estos recursos al ser uso exclusivo del área de inglés, no son recursos en los que la institución invierta de forma constante.

De acuerdo con Federico,

de los directivos es como todos los marketing a gala y son para todo el año es que conforme así nos brinda otro tipo de herramientas que herramientas que están

disponibles pero herramientas para inglés no hay bueno les dimos a ustedes estos 5 libros para la sede 5 libros que digamos se pueden usar para un par de clases no es como toda una caja con instrumentos musicales como la que se le dio a otras áreas o es una caja con juguetes que se le dio a otra área entonces la mayoría de la adquisición de recursos la hacemos nosotros o el diseño de material lo hacemos nosotros (M, PI, F, 768-775)

Sumado a esta situación, pronto tuvo la oportunidad de conversar con la directora de su sede, que le hizo ser consciente de que su presencia en el ámbito de educación preescolar podría traer inquietudes en algunos miembros de la comunidad educativa y le aconsejó mantener

salones con puerta abierta y ventanas abiertas que todo el mundo lo pueda ver a usted en todo momento y si por ejemplo si estamos aquí en momentos de descanso con los niños usted siempre hágase al lado de otro profesor o en algún lugar donde todo el mundo lo pueda ver para que no pueda darse en lugares mal entendidos (M, PI, F, 145-149).

Esta es una estrategia que Federico adoptó como práctica cotidiana para evitar problemas y malentendidos en el cumplimiento de su labor como profesor. Pocos años después experimentó de primera mano la forma en la que se veía la sospecha e inquietud por su presencia en el ámbito de educación preescolar de parte de algunas familias, y reiteró en este momento a las familias que en ningún momento estaba a solas con sus estudiantes. Recuerda que

hace como 2 o 3 años hubo una situación en la que hubo un caso de abuso sexual en un jardín infantil acá en Medellín y al lunes o martes que empezamos las clases fue la

primera vez que vi a 4 papás acercarse a preguntar mi nombre. Yo siempre estoy en los pasillos del preescolar saludando a los niños cuando están entrando, en ese caso sí se acercó un padre mucho gusto, ¿usted quién es? ya habían pasado 6 meses de clases, yo Federico, soy el teacher de inglés de acá a los niños y ay profe, yo no lo conocía, yo si llevo 4 años trabajando aquí en esta caja de hecho ¿tú eres el papá de tal niño? sí, porque él está conmigo desde el preescolar y ahorita está terminando transición. Hay familias que no se involucran hasta que no sienten ese miedo de quién está con sus hijos. (M, PI, F, 268-275)

Un espacio simbólico que cobra especial importancia en la narración de Federico, es su mente como un lugar privado que se ve afectada por las situaciones difíciles que llegan al aula. Estas situaciones cobran especial relevancia en su trayectoria profesional, ya que ha habido experiencias que lo han llevado a estar cerca de renunciar a ser profesor de educación preescolar. A continuación, se describe una situación fuerte de maltrato infantil. Si es un detonante para ti, por favor, salta al siguiente apartado.

La situación que le abrió los ojos respecto la realidad que suponía enseñar en educación infantil y que al mismo tiempo fue el motivo por el que dejó de enseñar a niños durante varios años, fue la situación con un estudiante que era tachado por los profesores como problemático, motivo por el cual era expulsado con frecuencia de las aulas y terminaba en el aula de inglés, donde enseñaba Federico. Él, al tener puzzles a su disposición, le permitía canalizar su energía y redireccionar su atención de un modo no disruptivo.

Para Federico era común la presencia de este estudiante en su aula, por eso al notar que había dejado de ir durante varios días, decidió contactar a la familia a ver que sucedía. Él recuerda que la madre de este estudiante estaba viviendo con sus hijos y su pareja. Ellos un día tuvieron una discusión y

el hermano menor del niño tenía por ahí unos 3 4 años, se metió en la pelea y el señor le pegó un patadón y le rompió 3 costillas entonces por eso el niño no había ido a clase, estaba solo en la casa o cuidando al hermanito en el hospital (M, PI, F, 534-537).

Esta situación llevó a que la madre decidiera retirar a su hijo de la institución educativa e irse a vivir al campo con ellos, donde la finca de su familia, ya que era la única red de apoyo que tenía además de su pareja. Esta situación generó en Federico una presión emocional muy fuerte que lo llevaron a replantearse su deseo de continuar en el ámbito educativo y decidió durante un tiempo trabajar sólo con adultos, ya que son menos proclives a compartir detalles de su vida personal que pudieran ser desestabilizantes para él.

Federico reconoce que ahora tiene herramientas en su cabeza para lidiar con situaciones complejas que le suceden a sus estudiantes, pero a pesar de esto, cuando han sucedido casos como códigos que han tenido que activar por situaciones de abuso sexual infantil estos le han afectado profundamente y no ha podido acceder en los momentos que necesitaba a las herramientas para el cuidado de la salud mental que la institución educativa provee para sus profesores y demás miembros de la comunidad educativa.

7.4.2. ‘Para mí era más sencillo por ser papá’

La experiencia que Federico tiene como profesor de inglés en educación preescolar, permite ver la manera en la que las atribuciones sociales del rol de género impactan directamente su labor educativa. Él se ve obligado a navegar un discurso de la sospecha constante al ser un hombre trabajando en educación preescolar. Dinámicas como la necesidad de supervisión constante de parte de sus compañeras muestra tintes de desconfianza,

motivada por la creencia generalizada de que como hombre puede representar un peligro para los niños. En sus palabras

Con las titulares si ha habido muchos prejuicios, muchas concepciones, tanto desde el área de inglés, tanto como por ser hombre, digamos ellas también han tenido ese miedo, de bueno, es hombre, toca tenerlo vigilado siempre porque uno no sabe qué puede pasar y en qué momento puede pasar, entonces si al principio fue eso cómo teacher, bueno, yo voy a estar aquí, es que tienes que estar aquí, no es que quiera, sino que le tocó para que me ayude con estos muchachos. Entonces si hubo ese tipo de prejuicios por ser hombre. (M, PI, F, 331-336).

Como se mencionó en el apartado anterior, esta situación lo llevó a adoptar como estrategia de autoprotección el mantenerse visible por medio de mantener puertas y ventanas abiertas, trabajar bajo el acompañamiento de la profesora titular de grupo y evitar el contacto físico con los estudiantes.

A pesar de estas creencias que permean su práctica docente, existen algunos elementos relacionados con la masculinidad que le permiten a Federico tener diferentes tipos de estrategias que marcan la diferencia en su forma de enseñar y lo separan de los modos de enseñanza de sus compañeras. Un rasgo tradicionalmente asociado a la masculinidad es la manipulación de elementos que son considerados a priori como peligrosos y que, por ende, no son incluidos dentro de las prácticas pedagógicas de sus compañeras. Federico, al incluir estos elementos dentro de sus prácticas se posiciona como ‘fun guy’ para sus estudiantes y al mismo tiempo logra vincular a sus estudiantes con las temáticas de la clase de una manera poco convencional para ellos. Él expresa que:

me gusta trabajar mucho experimentos, objetos reales, cosas que no son muy típicas, porque es algo que va a ser muy significativo para los niños, también me gusta hacer ese tipo de actividades porque a veces a los niños no se les da la oportunidad de trabajar con ciertos materiales en su casa porque está prohibido, siendo que a veces son objetos que son muy útiles, que se pueden usar con supervisión, por ejemplo, la cinta métrica digamos esas cintas métricas, esas cintas métricas, claro la visión de las profes es como algunos de los niños va a salir cortado con eso y yo como no pues hagámoslo un reto. (M, PI, F, 180-185).

Federico decide confiar de manera cotidiana en sus estudiantes con la manipulación de estos objetos bajo las instrucciones que brinda y los acuerdos de clase que tiene pactados con ellos. Sin embargo, esta confianza no ha parado allí y se ha extrapolado a diferentes formas de tratar a los estudiantes, al permitirse ser más cercano con ellos y permitirles expresiones de afecto como los abrazos y generando un ambiente de confianza que les permite conocerlos mejor y abordar situaciones que pueden ser delicadas, como casos que atentan contra la integridad de sus estudiantes, al ser una figura de confianza con quien sus estudiantes pueden hablar tranquilamente.

Esto le ha permitido a Federico conocer otra faceta de su propio ser, y reconoce que

ya no le huyo a los abrazos, porque eso si me pasaba como al principio si el niño me abraza, y yo de uy, qué van a decir, sino que ya si le devuelvo su abracito, vaya, siga jugando entonces uno va tomando esa confianza y ellos ya también me van contando muchas cosas de situaciones, cosas que uno puede hablar con ellos (...) soy ese tipo de profe puedo ser muy muy relajado con primera infancia (M, PI, F, 197-202).

Es importante resaltar que para Federico el tener una familia constituida y ser padre son elementos que le permiten mostrarse como un adulto seguro y despeja ciertas inquietudes que surgen por su rol como profesor de educación preescolar. La experiencia de Federico permite evidenciar la forma en que las atribuciones sociales del rol de género impactan la vivencia individual del ámbito educativo, específicamente desde el rol de profesor. Esta narración permite poner en evidencia la necesidad de cuestionar los estereotipos de género y procurar la construcción de espacios escolares inclusivos y equitativos, de forma que la interacción entre profesores y estudiantes no esté limitada por prejuicios basados en el género.

7.4.3. ‘Decidí que iba a ser un profesor diferente a las profesoras de mi sede’

Federico constantemente se encuentra entre la tensión de la rigidez del entorno adulto y la libertad que trae consigo el mundo infantil, donde puede expresarse de una manera más auténtica. Con los estudiantes, él se permite ser gracioso y ‘loco’, características que contrastan con la seriedad que proyecta en sus interacciones con los adultos.

Yo sé que con los con las otras profesores o con los directivos tengo que cuidar lo que digo o lo que hago porque puede poner en riesgo mi puesto, y pues con los niños yo puedo decir y ser libre, puedo cantar, puedo bailar, etc. y sé que ellos me están juzgando como profesor no como profesor sino como persona me están diciendo ese profesor es loco ese profesor es muy chistoso y no dejo de ser profesor para ellos. (M, PI, F, 167-170).

Federico en su interacción con los adultos que hacen parte del contexto educativo, se ve obligado a emplear una máscara de profesionalismo para ser aceptado, evitar conflictos y cuidar su rol y puesto de trabajo en la institución. Sin embargo, su interacción con los

estudiantes se hace por medio de una faceta más relajada y genuina, empleando la música, el juego y la creatividad como herramientas pedagógicas, sintiendo más posibilidades de expresarse libremente con las infancias.

Dentro de esta libertad que Federico siente en relación con sus estudiantes, esta también se observa en relación con las emociones que surgen en el proceso educativo, ya que no sólo está atento a la manera en la que sus estudiantes se comportan, negociando elementos de su dinámica cotidiana como la disposición del salón y los materiales que emplean, sino que también

busco saber cómo están los estudiantes porque si hay algo que influye mucho en la educación es el estado de ánimo del niño y la situación que está pasando en su familia, entonces ahí me da ese círculo con el que empezamos es como ver cómo están, por qué situación están, por qué tiene ese rasguño, que le pasó en ese ojo, por qué está morado, entonces uno ya va viendo que puede encontrar. (M, PI, F, 177-179).

A pesar de que el estilo de enseñanza de Federico es relajado y flexible, muestra ser un docente capaz de mantener el control del aula incluso en situaciones desafiantes, como aquellas que surgen con estudiantes que tienen diversidad funcional. En una ocasión llevó al aula una actividad que se centraba en pintar con gises mojados diferentes partes del salón. A pesar del buen recibimiento de la actividad por parte de la mayoría de los estudiantes, un niño que se encontraba dentro del espectro autista se desreguló ya que no soportaba la sensación de los gises húmedos y lo que estaba sucediendo con el espacio del aula. Federico recuerda que decidió cambiar la actividad y

Algunos niños se pusieron tristes porque ellos estaban contentos con él. Pero otros sí comprendieron que no podemos dejar que Tomás esté así en el salón cuando el énfasis

ya se perdió. No puedes enseñar inglés en este momento es tranquilizar a Tomás y buscar algo que nos agrupe a todos otra vez y poder comprender qué es lo que le está pasando al niño con diversidad". (M, PI, F, 75-77)

Esto permite observar que a pesar del interés de Federico por llevar actividades al aula que sean altamente significativas para los estudiantes, su prioridad no es continuar con la actividad a toda costa, sino crear un ambiente seguro, amigable y acogedor para que sus estudiantes se sientan bienvenidos y representados. Esto también se evidencia en el tono de voz que emplea para guiar el proceso de enseñanza, ya que en contraste con el estereotipo del maestro que emplea una voz fuerte para ser escuchado, él emplea una voz suave y tranquila en el aula, ya que su manera de llamar la atención de sus estudiantes es por medio de actividades y materiales que susciten su interés. Federico reconoce que

hablo muy pasito o sea para enseñar no es requisito hablar duro la idea es atraer a los niños o sea traigo un experimento y todo si a alguno no le gustó es libre de irse y buscar algo que en verdad le interese (M, PI, F, 636-639).

Esta forma de entender la educación y a los estudiantes como sujetos activos que gestionan sus propios intereses en ocasiones choca con la manera más directiva que tienen algunas profesoras de relacionarse con sus estudiantes.

Por otra parte, él es consciente de los prejuicios que existen hacia los hombres en el ámbito de la educación preescolar y por este motivo cuida las impresiones que proyecta a sus compañeras y directivas. Se muestra reservado con sus compañeras de trabajo cuando de compartir elementos de su vida personal se trata y con frecuencia expresa que, si bien es importante para él mantener un buen ambiente laboral, “yo vengo aquí a trabajar, yo no vengo aquí a hacer amigos.” (M, PI, F, 167).

7.4.4 ‘Yo lo que quiero es ser un ejemplo a seguir’

La experiencia de Federico en educación preescolar está marcada por diversas fuerzas narrativas que dan forma a su identidad profesional y personal. A pesar de que su comienzo en este nivel educativo no fue planeado, sino que surgió de forma casual, actuó como una fuerza que lo impulsó hacia un nuevo camino profesional, que lo motivó a adaptarse y a desarrollar nuevas habilidades. Él se comprometió con su rol como profesor de inglés en preescolar y se esfuerza por crear un ambiente en el que se propicia el aprendizaje significativo para sus estudiantes, que se manifiesta en la creación y adaptación de materiales, ya que dedica tiempo y esfuerzo a desarrollar materiales didácticos y actividades innovadoras que se ajusten a los intereses de sus estudiantes.

En ocasiones las actividades que lleva al aula de clase generan cierta incertidumbre en los estudiantes, al estar acostumbrados a ser regañados por tocar cosas que no les corresponden o por ‘hacer daños’ a ciertos materiales. Federico recuerda que

El otro día traje un acertijo de separar los clavos de acero. Uno de los niños lo separó, no quería decir que los había separado porque pensó que había dañado y yo de no lo dañaste, él ya está como acostumbrado a que lo regañaran. No me gusta ser ese tipo de profe (M, PI, F, 180-197).

La búsqueda del tipo de profesor que quiere ser ha sido para él un viaje individual, mediado por su propio interés, ya que la institución en la que labora no ha tenido un proceso formativo muy intencionado con sus profesores de inglés en educación preescolar. Federico ha sido consciente de esto, además de la escasez de recursos para la enseñanza de inglés a infancias de la edad y características de sus estudiantes, por lo que ha buscado de forma autónoma nuevas estrategias y metodologías para mejorar sus prácticas pedagógicas.

Cuando busqué formación para enseñar a niños a primera infancia, enseñar inglés a primera infancia, hay muy pocos recursos en español. O sea, no hay estrategias.

Entonces, en Institución te decían, bueno, nosotros manejamos estas metodologías, pero son metodologías para enseñanza de la primera infancia, no para enseñanza del inglés en la primera infancia, cuando tú buscas a niños con diversidad o con capacidades diversas, los recursos son nulos. Hay incluso menos. (M, PI, F, 59-65)

Esta autonomía en su proceso de formación continua le lleva a sentirse con la tranquilidad de cuestionar las prácticas tradicionales que se dan en su ámbito laboral y a defender sus propias ideas sobre la enseñanza, incluso cuando esto va en contravía de las ideas arraigadas en la formación de sus compañeras.

sí hay ese choque en cuanto a las formas de enseñanza, digamos ellas han seguido en su proceso o son ese tipo de profes en el cual se cierran en yo he enseñado así los últimos 10 años, entonces así es, voy a enseñarlos próximos 50 y entonces siempre es complicado, por ejemplo, yo hice un diplomado en prácticas pedagógicas y uno tiene que ser reflexivo en cuanto a cómo está enseñando, cómo lo está enseñando (M, PI, F, 349-353).

Esta reflexividad lo lleva a distanciarse de ciertas solicitudes que se le hacen, contemplando más el ingreso de los estudiantes a educación primaria que las necesidades formativas y de desarrollo que tienen los estudiantes. Para Federico, defender el disfrute de la etapa preescolar es fundamental, lo cual cobra importancia en un contexto que cada vez más busca acelerar la adquisición de habilidades relacionadas con la etapa de educación primaria, en vez de mantener el disfrute por el juego, la exploración y el descubrimiento que marcan la etapa de educación preescolar. Federico expresa que en ocasiones sus compañeras le solicitan

trabajar el cuaderno, como una forma de preparación para el ingreso de los estudiantes de transición a primaria y él considera que sus estudiantes

van a tener otros 12 años para trabajar cuaderno, porque empezarán entonces con eso.

Siempre ha sido un choque, ‘es que el teacher no nos quiere ayudar con esto’ no es que no les quiera ayudar con eso es que no lo veo beneficioso para los niños (M, PI, F, 651-654).

A la hora de narrar su experiencia, Federico emplea diversas metáforas para describir su experiencia, que revelan la percepción que tiene sobre los desafíos que enfrenta, la educación y su relación con las infancias. Uno de los principales elementos que marcan la relación que tiene con la enseñanza es la frustración y preocupación que le genera la poda neuronal [1], y procura hacerle frente por medio de enseñar con estrategias que tengan alta significación para sus estudiantes.

Lo más complejo es la frustración. Yo creo que a veces pienso que lo que yo estoy haciendo no está funcionando o no está sirviendo. (...) Lo que no sirvió es como si fuera tiempo que perdí. Porque si tu enseñanza en ese momento no fue significativa es algo que se va a perder. Cuando pase la poda neuronal de los 7 años, borró casete y los niños no se van a acordar de uno ni de lo que aprendieron. (M, PI, F, 103-108)

Aunado con la frustración que le genera pensar que su enseñanza se perderá al no ser lo suficientemente significativa, en su cotidianidad vive el desgaste físico y emocional que implica la labor pedagógica con primera infancia; y el malestar que le genera el ambiente de chismes y rumores que en ocasiones se genera en el preescolar, sintiendo que, en diversas ocasiones, él es blanco de habladurías de cuenta de su desgaste. Federico narra que sus compañeras y directivos han hecho comentarios relacionados con su desempeño,

especialmente luego del nacimiento de su hija, como es que el teacher ya no salta, el teacher ya no corre el teacher ya no baila”, o “el teacher si ya llega solamente les alcanza a dar como 20 minutos porque después se quedó sin voz” (M, PI, F. 426-428).

A pesar de los sentimientos encontrados que le produce la enseñanza en educación preescolar, Federico reconoce que hablar de su experiencia como profesor le permitió liberar tensiones y procesar las emociones acumuladas y manifestó que

No es una oportunidad que se tenga muy a menudo de hablar acerca de este tema de ser hombre en la docencia si estoy buscando por ejemplo de la enseñanza de inglés en primera infancia y como te decía hay muy pocos recursos si son temas que uno ve muy a menudo y que uno pueda dialogar acerca es bueno desahogarse contando todas estas cosas que han pasado en estos 5 años que llevo trabajando como profesor de primera infancia (M, PI, F, 503-507)

[1] Es un proceso por el cual se eliminan las conexiones sinápticas que ya no son necesarias.

7.5. Cristóbal, una semilla dispersa por el mundo. Reconfiguración de la trama narrativa.

Cristóbal ha tenido la posibilidad de vivir en diversas ciudades, más allá de su ciudad natal. Él estudió lenguas modernas en Bogotá, la capital de Colombia, aunque esta experiencia que tuvo no fue del todo satisfactoria

me fui a estudiar a Bogotá Lenguas Modernas porque los idiomas siempre me han llamado la atención por el ritmo que, pues las otras culturas a mí lo han hecho.

Entonces como que conocer otras culturas y poder como comunicarme con ellos fue

como mi primera razón por la que decidí irme para Bogotá. Pero en Bogotá era pues menor de edad, no trabajaba todavía. (M, PI, CR, 335-340).

Esto llevó a que tuviera exceso de tiempo libre, ya que la universidad en la que estudiaba no era muy demandante y en sus propias palabras “Entonces me la pasaba como durmiendo, haciendo casi nada” (M, PI, CR, 341), por lo que decidió regresarse a su ciudad natal tras finalizar el semestre académico. Allí, ingresó nuevamente a la universidad, esta vez a la licenciatura en inglés, donde incluso tuvo la oportunidad de aprender francés.

Posteriormente, tuvo la oportunidad de vivir en un país angloparlante, lo que le permitió fortalecer sus habilidades en el idioma inglés y además explorar sus diferentes pasiones y gustos, al practicar ballet durante su estancia allí. Para él, su regreso a Colombia fue un rito de paso pues “terminé la universidad, empecé a trabajar y pues ya la vida adulta, el ritmo de la vida adulta no me da tiempo para hacer todo lo que quisiera hacer” (M, PI, CR, 301-304).

Su llegada a la educación preescolar, fue un acontecimiento que él no esperaba que sucediera. Su experiencia laboral se restringía a estudiantes de primaria, por lo que jamás había interactuado con un grupo de educación preescolar y tampoco esperaba que esto fuera algo que se diera pronto. Cristóbal, en ese momento, vivía en una ciudad mediana de Colombia a siete horas aproximadamente de Medellín. Un día, decidió ir a visitar a una amiga que se encontraba trabajando en una institución educativa de Medellín y ella le comentó que en ese momento estaban buscando profesores para laborar en la institución, en el área de inglés. Al respecto, Cristóbal recuerda que

lo intenté, pues empecé el proceso y terminé acá. Y nada, creo que fue la mejor decisión también que pude tomar, porque está bien salir de la zona de confort de

teacher de primaria. Cuando me dijeron, eres teacher, vas a ser teacher de preescolar.

Y yo dije, bueno, pues es un reto nuevo que aprenderemos, y así ha sido. (M, PI, CR, 51-65)

Tras ser admitido en la institución, dejó a su familia en su ciudad de origen y se aventuró a Medellín, también como una manera de buscar su independencia, pero con la confianza que trae tener un empleo fijo. A pesar de que es el primer educador de su familia, obtuvo gran apoyo familiar y, a pesar de que Medellín se configura para él como un espacio de independencia, también se configura como un espacio del encuentro con la vocación por enseñar.

mis papás siempre me han apoyado mucho como en todas mis decisiones y pues Medellín es una ciudad que me gusta Mucho y pues se dieron las cosas y cuando les conté me dijeron, pues eso es lo que lo hace feliz de una, y pues siento, como te dije, siento que tengo vocación, ya tenía un trabajo fijo, entonces como que no fue tan dura la decisión como que me voy a otra ciudad, sino que ya, pues me voy a empezar como un nuevo comienzo en otra institución (M, PI, CR, 149-154).

Al llegar a la institución educativa, se dio cuenta de que este espacio era un lugar para aprender a trabajar en equipo, pero también disidir en muchas ideas que se imponen en el devenir cotidiano de la institución. Debido a esto, Cristóbal reconoce que “siempre trabajamos en equipo y como que también se cede, como que no solamente mi posición importa, pero mis compañeros también tienen puntos de vista que son relevantes.” (M, PI, CR, 414-416).

Sumado a esta experiencia de trabajar en equipo y aprender a ceder dentro de la dinámica cotidiana entre profesores, Cristóbal reconoce que en la cultura antioqueña la

colaboración hace parte fundamental de la interacción cotidiana “ya que están muy prestados al servicio y como que ayudarte” (M, PI, CR, 112). Esto pudo experimentarlo de primera mano al llegar a la institución, pues sus compañeras en ese entonces fueron de gran apoyo para él que, a pesar de que iba a estar laborando con educación preescolar, él

no tenía educación, que no fui educado como para primera infancia, pero mis compañeras sí, como que fue muy bonito como que llegar y por lo menos una compañera me dijo, mira, en ese momento yo no tenía fichas como tal, pero entonces me dijo como que, ‘dibuja en el tablero las reglas básicas de tu clase, entonces *raise your hand*, dibuja una manito, *sit down properly*, dibujas esto, *be quiet*, haz una boca’ (M, PI, CR, 114-118).

Su relación con la enseñanza en educación preescolar ha ido transformándose, ya que a medida que ha pasado el tiempo, ha adquirido más confianza en sus habilidades de enseñanza y esto le ha permitido desarrollar una relación diferente con el aula de clase. Él considera este espacio como un lugar donde tiene la posibilidad de destruir estereotipos con sus estrategias de enseñanza. Esto es particularmente importante en Medellín que, al ser una ciudad altamente conservadora, suele tener estereotipos y prejuicios muy arraigados dentro de las creencias de su población y esto se transmite a los menores de edad por medio de la crianza. Cristóbal recuerda que un día una de sus estudiantes expresó que los aretes eran de uso exclusivo femenino, por lo que él

les muestro una foto en el tablero, en el proyector, entonces vemos a un artista ‘es J Balvin’, mira, ellos tienen también aretas y también es un hombre, entonces como que tratar de destruir esos estereotipos también ha sido como parte de mi misión. (M, PI, CR, 283-284).

Uno de los temores que Cristóbal manifiesta es el promover estereotipos de forma no intencionada en su práctica pedagógica, por lo que procura evitar prácticas que puedan llegar a promover estereotipos y que son comunes dentro de la institución, como separar niños y niñas para hacer actividades diferenciadas o asignarles colores específicos a las niñas, y manifiesta que “yo nunca digo, como niños y niñas aparte, yo siempre trato de juntarlos, cuando les dicen, ah, que las niñas, el rosado son para las niñas, entonces yo digo, no, pues los colores son para todo el mundo” (M, PI, CR, 287-289).

Él considera que como profesor debe ser consciente de la influencia que tiene en la forma en que sus estudiantes piensan y actúan y manifiesta que

no me gusta separarlos como grupo de niños, grupo de niñas porque estamos generando división y siempre es como que las niñas sacaban los niños ‘allá las niñas y no los niños’ (...) entonces desde pequeños les estamos mostrando división, separación cuando pues realmente, ¿qué más hemos hecho? Pues me gusta destruir estereotipos. (...) Cuando surge algún comentario por parte de los niños sé que probablemente sean comentarios que vienen de casa (M, PI, CR, 544-555).

La institución educativa en la que se encuentra es un espacio en el que siente que puede enseñar considerando el ritmo de cada uno de los grupos a los que enseña, y para él resulta un cambio amigable ya que

Siempre, en los otros colegios que he trabajado, siempre estaba muy preocupado como por cumplir con la planeación, por entregar lo que me comprometía, como que tú planeas un montón de cosas. Mis compañeras me dijeron como que igual no puedes como que esperar a que todo se realice al 100%, entonces como que la paciencia y todo también la desarrollé pues con base a conversaciones que tuvimos con ellas,

como que ‘tranquilo, dales tiempo, si se tomaron tres clases para realizar una ficha, pues no pasa nada, tres clases se tomaron, lo importante es que logren el objetivo, que lleguen a ese logro, a ese criterio que estamos esperando’ (M, PI, CR, 118-125)

Esto ha permitido que Cristóbal transforme sus prácticas pedagógicas de una manera que él considera altamente significativa, ya que ahora tiene tiempo para enfocarse en que sus estudiantes tengan profundidad en las habilidades y temáticas que se abordan y, además, permite que él incorpore elementos de desafío y transformación ante las atribuciones sociales del rol de género que se evidencian dentro de las dinámicas cotidianas.

En el año en que él y yo tuvimos la oportunidad de conversar para esta investigación, él se encontraba planeando un viaje a Europa, que más que un viaje por placer se convertiría luego en un viaje de exploración para su futuro.

tengo muchas ganas como pues nunca en Europa muchísimas ganas de conocer de turistar, pero si tal vez un poco de incertidumbre como yo sé que puede pasar muchas cosas por allá, qué es lo que estoy buscando realmente que pasen muchas cosas por allá (M, PI, CR, 648-652).

Actualmente, Cristóbal se encuentra explorando un espacio que será muy transformador para su vida, ya que fruto de ese viaje que realizó fue admitido en un posgrado en Europa y temporalmente abandonó la enseñanza para profundizar en su educación.

7.5.1. ‘Tuve que reaprender a enseñar, para enseñar mejor’

Cristóbal, durante el tiempo que ha trabajado en educación preescolar, ha experimentado el tiempo desde su propio proceso formativo. Recuerda que su proceso de adaptación fue rápido, y manifiesta que “fue como un poco fácil como que llegar y hacer una transición de este profesor de *Elementary*, a ser profesor de *kindergarten*” (M, PI, CR, 460).

Esto ha sido así por la mediación de sus compañeras que, al tener más experiencia que él, han sido mentoras a lo largo de su proceso. Él las considera “super sabias” (M, PI, CR, 126) por la profundidad del conocimiento que tienen respecto a primera infancia, y cree que su mediación “le salva a uno la salud mental y el trabajo” (M, PI, CR, 139).

El no estar sólo en su proceso de adaptación a educación preescolar y su propio proceso de reflexión pedagógica le han permitido mejorar sus propias prácticas pedagógicas. Recuerda que inicialmente proponía actividades que no eran apropiadas para la edad de los estudiantes y ellas

me decían ‘como que puedes arreglarla de esta manera o como lo harías mejor’, como que estar en esa reflexión constante, creo que siempre la mantengo como constante también con mis compañeras, como ‘ayúdame’, yo pregunto mucho ‘¿cómo lo podrías hacer tú?, ¿cómo lo harías tú?, mira no me funciona así, ¿cómo lo podría hacer mejor?’, creo que en esa reflexión constante mantengo. (...) uno comete errores, como tú eres profesor y sabes que a veces uno propone actividades que no tienen resultados, es que tal vez uno espera, pero como tú dices, pues ellos tienen un tiempo de experiencia también y pues la experiencia da que decir un montón, entonces sí, como que esa comunicación constante con mis compañeros me ha servido un montón. (M, PI, CR, 136-144).

Cristóbal, dentro del tiempo que ha laborado como profesor, ha aprendido a considerar el proceso de enseñanza como una aventura mediada por la vocación, en tanto que implica

ganarse también el respeto, y es bonito. Como que los niños en una primera instancia es como que te mueves a la expectativa de quién es la persona que llegó, quién es el

que me va a enseñar. Pero luego de que se da cuenta que contigo es divertido, que aprender y enseñar es toda una aventura que puede ser muy agradable. Entonces siento que, en ese sentido, pues siento que tengo mucha vocación. (M, PI, CR, 351-354)

Tras comenzar a trabajar en educación preescolar, recuerda que por primera vez pudo ver el proceso de transformación que tienen los niños de educación preescolar durante su año lectivo, ya que al final del curso

entregamos a unos niños, que eran muy autónomos, niños que, a principios de año, solamente hacían dos rayitas, y ya ‘me cansé’, pero a final de año, ya hacían unos trabajos. (...) Se ve que hubo una mediación y uno siente que es una gran satisfacción ver, como en los avances, en esos niños, en especial que necesitan esto, pues como un apoyo extra, muy presente. (M, PI, CR, 465-473).

Esto es un elemento que le generó gran sorpresa, ya que a pesar de que se había desempeñado como profesor, lo había hecho en primaria, donde si bien hay avances significativos en los estudiantes, no se evidencia de una forma tan radical. Otro elemento que le generó sorpresa fue descubrir la alta importancia que tiene el involucramiento de padres de familia dentro del proceso de enseñanza. En la institución en la que labora, se hacen ciertos encuentros como el ‘*Parents and Teachers Workshop*’, el cual les permite a los padres de familia conocer las metodologías que los profesores de educación preescolar aplican en la cotidianidad de sus clases con los estudiantes. Cristóbal recuerda que

los papás pudieron venir y conocer cómo fue una clase de inglés de Kinder Cuatro, entonces tuvieron la posibilidad de interactuar con nosotros y nosotros con ellos, y creo que fue muy fructífera esa experiencia porque a raíz de eso siempre los papás

quedaron como muy bien enganchados y como un poco más tranquilos de saber qué es lo que se está haciendo en el colegio con sus hijos y quién es la persona que está a cargo de sus hijos, entonces por ese lado siento que no he tenido pues conflictos y problemas así con los papás, ninguno hasta el momento, y es más que eso, siento que se quedaron más bien como tranquilos y les di algo como de tranquilidad, (M, PI, CR, 211-218).

Este tiempo de interacción con los padres de familia permitió que estos se sintieran más tranquilos al saber quién era el profesor de inglés que estaba acompañando a sus hijos y además fue un espacio redituable para Cristóbal, ya que le permitió congraciarse con las familias y con sus líderes pedagógicos, ya que

algunos papás enviaron comentarios a mis jefes, como a la coordinadora, a esa rectoría Llegaron comentarios como de que se sentían agradecidos, que mi hija solamente habla del teacher Christian, entonces como que ese tipo de cosas siento que pues fueron muy positivas en cuanto al quehacer, porque tú sabes que si tú tienes los papás en los bolsillos siento que ya es más fácil pues el resto del año, como que si ellos saben, si tienen las cosas claras desde el principio ya después del año no te van a molestar (M, PI, CR, 220-224).

Esto además de permitirle enseñar sin tener mayores complicaciones durante el resto del año, le garantizó estabilidad laboral, ya que en la institución educativa los padres de familia tienen mucho poder en la toma de decisiones de quien permanece en la institución.

Para él, poder obtener estabilidad laboral es altamente significativo, no sólo por la seguridad que le brinda para sostener su estilo de vida, sino que también, al ser consciente del poder que tiene como profesor, decide emplearlo para transformarse y no replicar a sus

profesores, y decide aprovechar el tiempo que tiene en el aula de clase para ser un profesor diferente a lo que él experimentó durante su etapa escolar.

La mayoría de mis profesores fueron muy tradicionales. Y creo que mi objetivo de vida es como ser un profesor no tradicional. Y pues me di cuenta que enseñar y aprender es muy divertido. Entonces pues ya a raíz de eso, pues me enamoré de la enseñanza (M, PI, CR, 344-350).

Con el pasar del tiempo, Cristóbal manifiesta gran satisfacción ya que considera que ha logrado su objetivo de ser un profesor no tradicional con acciones como “tener una exposición en el salón diferente, como organizar el salón diferente, ya me hace, es que es como que estoy en un ambiente diferente” (M, PI, CR, 578-581).

Cristóbal se caracteriza por permanecer en un constante proceso de cambio y adaptación, que más que hacer parte de su etapa vital, se configura como su *modus vivendi*. Su presente, en el momento en que lo entrevisté, se veía marcado por una búsqueda consciente de equilibrio entre su vida profesional y personal, dedicando tiempo a sus pasiones y a la interacción social con sus amigos.

algo que tengo muy en claro yo por lo menos es que yo no trabajo en mi casa cosas del trabajo, o sea, el trabajo es para hacer las cosas del trabajo, en mi casa es para descansar y no ser profesor. A mí me gusta mucho ser profesor, pero también me encanta ser Cristóbal y tener mi propio espacio, entonces por lo menos después del trabajo me escriben mis compañeras del trabajo, lo siento, ya saben que yo no respondo sino hasta el otro día cuando sea el horario laboral (M, PI, CR, 306-311).

Una de los elementos que influyen la forma en la que Cristóbal actúa es el contexto social y cultural en que se desenvuelve. Esto ha traído nuevos retos a la experiencia

profesional de Cristóbal, ya que al ser una época en la que somos conscientes de la necesidad de tener prácticas pedagógicas inclusivas, esto genera en él nuevas responsabilidades y él considera que

muchas veces no nos damos cuenta que la inclusión como tal es de lenguaje, que tu utilizas, como se está tratando, además, tal como les estás dando su lugar, o como es cierto que tal vez me genera un poco de ruido (...) La inclusión, comienza desde lenguaje. (M, PI, CR, 489-493)

Durante este siglo estamos reconociendo la importancia de la inclusión y la atención a la diversidad. Esto se evidencia en la normativa que rige la educación en Colombia, ya que las escuelas de educación especial han desaparecido por la legislación vigente que las prohíbe y por lo tanto los estudiantes con diversidad funcional se han incorporado a las instituciones educativas que antes tenían restringidas.

Otro elemento que parte del contexto actual y que permea la identidad magisterial de Cristóbal es el reconocimiento de la integralidad del sujeto, que permite que se den prácticas como la meditación en el aula de clase. Esto, tiende a alejarse de las prácticas pedagógicas tradicionales y permite que entren prácticas de autocuidado al aula de clase, tanto para él mismo como para sus estudiantes. Al respecto, manifiesta que

me gusta mucho trabajar la respiración, ser muy consciente de la respiración, de hecho, también lo trabajo con los niños, como enseñarles a que cuando estoy pues enojado, alterado, cuando tengo una emoción negativa, pues sé que la respiración va a ser mi primera ayuda (...) me ayuda un montón para estar como balanceado y estar fresquito a la hora como que de llegar al colegio y ya empezar. (M, PI, CR, 198-203).

7.5.2. ‘¿Por qué tú haces ballet si tú eres niño?’

Cristóbal entiende la enseñanza como un performance constante, donde cada acción, cada palabra y cada gesto adquieren un significado más allá del evidente a simple vista. Él es un profesor que disfruta de expresiones artísticas como la danza, específicamente el ballet y la danza contemporánea y procura que su ejecución permee también ciertas prácticas pedagógicas que tiene dentro del espacio escolar, y le permite transformar su cuerpo en una herramienta pedagógica al emplear movimientos de ballet para captar la atención de sus alumnos. Él narra que “como que están distraídos y yo hago una pirueta, entonces ya todos quedan como, wow” (M, PI, CR, 298-301). Esto también le permite desafiar estereotipos del rol de género al mostrar su propia práctica de ballet, y expresa que

yo hago ballet, entonces les hago ballet y ellos preguntan, ay, pero ¿por qué tú haces ballet si tú eres niño? Entonces yo les digo, no, pues es que los niños también hacen ballet, entonces les muestro un videíto de chicos haciendo ballet y quedan como, como que muchas veces ellos solamente replican lo que dicen en su casa, pero cuando tú como maestro les muestras el mundo real, puede también durar mucho en sus cabecitas. (M, PI, CR, 292-297)

Estas pequeñas acciones cotidianas insertas dentro de sus prácticas pedagógicas le han permitido desafiar creencias y prácticas asociadas al género, no en la institución, ya que aún se dan estas prácticas; pero sí en su momento de clase. Recuerda que

tuve asistentes que muchos asistentes era como de ‘ay, profe, bueno, ya voy a repartir los colores’, entonces ponía toda la gama de pasteles para las niñas y el resto de colores para los niños y yo era como por eso como muy como de hablarles cara a cara a los niños desde pequeños y decirles, mira a ti te puede gustar el color que te guste porque los colores pues son para todo el mundo (M, PI, CR, 566-570).

También su voz se convierte en un instrumento versátil, jugando con diferentes tonos y entonaciones para mantener el interés de los niños y, a veces, para encarnar una figura de autoridad que asocia a lo "masculino" cuando la situación lo requiere. Narra que una de sus cosas favoritas del aula es que

Los niños siempre están admirando al profesor, siempre están como que muy atentos y muy curiosos de qué es lo que nos va a hacer el profesor, de qué es lo que nos va a mostrar el profesor, de qué manera lo va a hacer. Y nada, siento que pues el simple hecho de que tú, pues uno también como profe pueda como que desinhibirse de la vida adulta y pues bajar otra vez a ser niños y hablar como niños, y entonces ‘hablemos en esta voz, hablemos en esta otra voz, utilicemos ese tipo de voz o hagamos ese tipo’, sí, como hagamos bobadas, por decirlo así. Creo que pues con ellos como que me ha abierto más a cómo hacer bobaditas que sé que a ellos les van a gustar y que van a apuntar al conocimiento. (M, PI, CR, 96-102).

La distribución de los estudiantes en el aula de clase también se vuelve un elemento performativo, al rechazar la separación por géneros y promover la interacción equitativa entre niños y niñas. También, al mostrarle a sus estudiantes imágenes de artistas que rompen con los estereotipos tradicionales, como J Balvin, Cristóbal crea una narrativa visual que amplía la visión del mundo que tienen sus estudiantes.

Para él, la práctica pedagógica se convierte en una performance constante, en la que el papel que representa está orquestado para desafiar las normas sociales, romper con los estereotipos de género y construir una experiencia educativa más inclusiva y significativa, mientras procura un espacio en el que sus estudiantes y él puedan aprender mientras se divierten. Al respecto, afirma que “me gusta siempre empezar las clases como con una buena

actitud y una buena dinámica para que los niños también como que entren en ese hilo, en esa tónica de que la clase va a ser chévere” (M, PI, CR, 178-180).

Cuando se encuentra por fuera del espacio laboral, Cristóbal decide disfrutar del tiempo que tiene libre, realizando otras actividades que no tienen que ver con el ámbito educativo. Expresa que “hay dos días de la semana que voy, bailo, entreno con otros chicos, siento que hacer otras cosas también es muy importante, por lo mismo que no puedo dejar de ser yo por también convertirme en un docente 100%.” (M, PI, CR, 318-320).

Por otra parte, reconoce la necesidad de descansar realizando actividades que normalmente no acostumbra hacer entre semana. Expresa que su rutina de fin de semana consiste primordialmente en

me levanto tardecito. Me gusta, no sé, ir a visitar qué museo, me gusta irme con mis amigos, ir a comer algo, ¿por qué no ir a tomar algo, ir a bailar? Siento que soy muy social en cuanto a eso, como verme con mis amigos y hacer sí, Como hacer algo diferente. Los fines de semana trato de hacer cosas diferentes a lo que haría entre semana, como es trabajar. (M, PI, CR, 322-324)

7.5.2. ‘Quiero cambiar el mundo, un niño a la vez’

Cristóbal se considera a sí mismo un agente de cambio educativo, al desafiar las prácticas tradicionales y buscar constantemente nuevas formas de enseñar y conectar con sus estudiantes. Él se responsabiliza de entender la educación desde un lugar diferente al que lo entendían quienes fueron sus profesores y busca mantener una relación de amistad con los estudiantes, centrada en la confianza y en el respeto mutuo, en vez de centrarse en prácticas punitivas, las que incluso se encuentran tradicionalmente asociadas a la figura masculina. Al respecto, afirma que:

siento que los niños son muy amorosos y siento que han desarrollado confianza, por lo mismo que tú les has brindado la confianza y no me considero el profesor regañón que está como siempre siendo punitivo y como que por qué hiciste eso, sino como que al contrario, como que siempre buscando como el vínculo con el estudiante sin dejar a lado la autoridad, porque tampoco hay que ser permisivos, pero siento que manejo un balance muy bueno entre lo que es ser un amigo del estudiante y también como ser la autoridad del estudiante. (M, PI, CR, 187-189).

Dentro de sus prácticas pedagógicas queda plasmado además su búsqueda por la eliminación de atribuciones sociales del rol de género, que se evidencian en buscar ampliar el panorama cultural de sus estudiantes y en evitar perpetuar creencias asociadas a cada género. Esto se hace especialmente evidente en las siguientes prácticas que describe

decirles como que bueno, vamos a trabajar hoy con colores y no importa el color que toco porque los colores son de todos y para todos. O sí, como yo en mi caso, yo hago ballet, entonces les hago ballet y ellos preguntan, ay, pero ¿por qué tú haces ballet si tú eres niño? Entonces yo les digo, no, pues es que los niños también hacen ballet, entonces les muestro un videíto de chicos haciendo ballet (M, PI, CR, 292-295).

Cristóbal considera que parte de su rol como profesor de educación preescolar es aportar al cambio social por medio de dejar huella en los corazones de sus estudiantes, de modo que puedan ser agentes de cambio a su vez. Manifiesta que

formar valores no es tan importante para mí como dejar como una huellita en el corazón de los niños para quitar estereotipos y para que cada vez las barreras que nos separa como sociedad se achiquiten. Sueño con que algún día se borren las barreras y podamos entendernos y comprendernos en la diversidad, donde todos tengamos el

mismo valor de todos seamos diferentes, pero iguales donde todos como que podamos tener las mismas oportunidades (M, PI, CR, 698-704).

Esta motivación se convierte al mismo tiempo en un compromiso de vida y en una potencialidad, que considera la importancia de la educación significativa para la transformación de las ideas insertas en la sociedad. Él reconoce que es un cambio lento, pero que vale la pena comenzar a hacerlo, para tener una sociedad más justa e igualitaria. Reconoce que, a pesar de que es poco común la presencia de hombres en educación preescolar, cumplen un rol fundamental en la transformación de atribuciones sociales del rol de género, pues si bien está ejerciendo una labor predominantemente femenina, él se encuentra en la capacidad y disposición para cumplir con esta eficazmente. Expresa que su labor

puede ser la misma labor es igual de las mismas cosas que hace una profe preescolar ya toqué ayudar como a que la gente también salga ese pensamiento tradicional y pueda tener una visión diferente de lo que es la educación (M, PI, CR, 694-698).

En la experiencia de Cristóbal su principal potencialidad es la manera en la que entiende su identidad magisterial, ya que esta marca la manera en la que se relaciona con sus estudiantes, consigo mismo y con la cultura desde el ejercicio de su profesión. Señala que

soy un chico muy enérgico, soy un profesor muy enérgico, con mucha creatividad y entusiasmo, me gusta siempre empezar las clases como con una buena actitud y una buena dinámica para que los niños también como que entren en ese hilo, en esa tónica de que la clase va a ser chévere. Soy un profesor que se preocupa por sus estudiantes cuando veo cosas pues que no están bien o veo niños que no están bien, me preocupo como por hablarles, preguntarles si están bien, qué podría hacer yo para que

estudiaran mejor. Soy un profesor que está como siempre con sus ojos y sus oídos abiertos como siempre escuchando. También soy un profesor que recurre siempre al arte, siento que el arte va a ser mi primera herramienta, porque siempre estoy buscando como una canción o una pintura o venga actuemos, como que siempre como que me remito al arte, porque siento que encuentro mucha funcionalidad en él para la enseñanza. (M, PI, CR, 177-186)

7.5.3. ‘Los colores son de todos’

Cristóbal se entiende a sí mismo como un agente de cambio escolar, al desafiar prácticas tradicionales, tejer una conexión con sus estudiantes y buscar integrar elementos que para él resultan innovadores con su ejercicio profesional. Este compromiso hacia la transformación educativa se evidencia en el rechazo a las prácticas pedagógicas tradicionales, centradas en una visión pasiva del estudiante que a su vez exacerban la figura del docente como único poseedor de saber y de autoridad. Al respecto expresa que:

un profesor tradicional daría, no sé, un libro y vería 10 animales en una clase y luego los pintan. Para mí es más importante que veamos solamente uno o dos animales, pero que juguemos con ellos, que los imitemos, que los adivinemos, ¿me entiendes? Como jugar con todo eso, como que siempre haya una dinámica de juego, exploración, es muy importante. (M, PI, CR, 369-372).

Otro elemento que se hace evidente como una forma de desmarcarse pedagógicamente de las prácticas tradicionales es su compromiso con la no perpetuación de estereotipos y atribuciones sociales asociadas al género. Cristóbal considera que en su ejercicio profesional procura “destruir como estereotipos, trato como de trabajar en, así como hacerle una contraparte a las cosas que están mal en nuestra sociedad” (M, PI, CR, 280-282).

Esto demuestra el poder que él sabe que tiene la educación, y ejerce la docencia como una manera de impactar positivamente la vida de sus estudiantes y la sociedad, lo que trasciende la mera transmisión de conocimientos al entender la educación como un motor de cambio social.

La inclusión de elementos pedagógicos que le resultan innovadores como el arte, del cual cree que “va a ser mi primera herramienta, porque siempre estoy buscando como una canción o una pintura o venga actuemos” (M, PI, CR, 183). Por medio de esta herramienta, logra transversalizar los contenidos de la clase de inglés y despierta la creatividad y diversos modos de expresión en sus estudiantes. Otros elementos que considera como innovadores son el uso de la exploración del medio, el baile, el juego y la actividad física, y los emplea en sus clases pese a que en algunas ocasiones le generan ciertos temores relacionados con el bienestar integral de sus estudiantes y manifiesta que

en muchas de las actividades, por lo menos brincamos, bailamos, corremos, y siento que a veces me da miedo que se caigan, que se aporren, que se lastimen, y que se puedan lastimar su integridad física, eso me da un poco de miedo. (M, PI, CR, 276-278).

Este temor, así como su búsqueda de establecer relaciones de confianza y respeto con sus estudiantes permiten evidenciar la integralidad en que entiende a sus estudiantes, la ética del cuidado que establece con ellos y hace evidente parte de su tacto pedagógico. Considera que como profesor está "siempre buscando como el vínculo con el estudiante sin dejar a lado la autoridad" (M, PI, CR, 189-190).

Otro compromiso que queda evidente en su narración es consigo mismo, al buscar un equilibrio entre su vida personal y profesional, al mismo tiempo que reconoce el impacto de

su bienestar y autocuidado en la calidad de su enseñanza. Para lograrlo, procura mantener un ambiente laboral sano, en el que exista una dinámica de colaboración y reciprocidad, la buena actitud y una relación cordial y respetuosa con el resto de compañeras. Por este motivo expresa que “trato de ser una persona muy solidaria, muy amigable con todo el mundo, sin importar su género. Entonces, pues, como que importante para mí siempre ha sido como llegar con una buena actitud” (M, PI, CR, 396-397)

También existe dentro de su equipo de trabajo una dinámica de cooperación y escucha mutua, en la que, incluso a pesar de que no trae mucha experiencia laboral, es escuchado a la hora de hacer recomendaciones o comentarios al equipo de trabajo, lo que se evidencia en el siguiente fragmento:

Sí siento que me escuchan. Porque usualmente cuando se hacen, cuando yo hago una sugerencia, alguna recomendación o un comentario, siempre trato de argumentarlo, ¿por qué debería hacerse de esta manera? ¿O por qué debería hacerse de esta otra manera? Entonces, a las otras personas, cuando las otras personas ven la razón de la por qué tú estás poniendo eso, siento que es más fácil de que digan, bueno, sí, hagamos de esa manera. Y, pues, igualmente tampoco es como solamente de mi manera, como que como somos un grupo (M, PI, CR, 409-414)

Dentro de la narración de Cristóbal aparecen diferentes metáforas asociadas a la manera en la que entiende a sus estudiantes, que, al ser moldeables para él, el proceso pedagógico se asemeja a moldear plastilina. Considera que trabajar con educación preescolar es llamativo porque

es como si tú recibieras una plastilina nueva que no está moldeada, entonces tú tienes la importante misión de empezar a moldear de la mejor manera que puedas, entonces

empezar a moldear de la mejor manera es eso, decirles como que bueno, vamos a trabajar hoy con colores y no importa el color que toco porque los colores son de todos y para todos. (M, PI, CR, 290-293).

Esta manera de comprender la infancia le agrega potencialidad a su entendimiento del ejercicio docente como un ejercicio transformador y liberador. Sin embargo, resulta irónico constatar que siente identificación con la metáfora más asociada a la educación tradicional que es la *tabula rasa*, es decir, considerar a los estudiantes como seres ‘en blanco’, cuyos aprendizajes e ideas apenas serán moldeados por la escuela.

Otra metáfora que expresa su compromiso con los estudiantes y su manera de situarse en el ámbito educativo es la de “Soy un profesor que está como siempre con sus ojos y sus oídos abiertos como siempre escuchando” (M, PI, CR, 182-183) lo que muestra su tacto pedagógico, predisposición a considerar a sus estudiantes en pie de igualdad y una ética del cuidado presente en la relación educativa.

8. Discusión

8.1 ¿Qué es ser hombre? Algunas atribuciones sociales del rol de género que convergen en la educación preescolar

En este apartado problematizo la educación preescolar desde una perspectiva que no la concibe como un espacio neutral, sino como un terreno fértil para la reproducción de dinámicas culturales e históricas. Exploro la manera en que las atribuciones sociales del rol de género, profundamente arraigadas en el imaginario colectivo, ejercen una fuerza particular en este nivel educativo. A través de la lente de la investigación narrativa, se exploran las formas en que los participantes viven, interpretan y, en muchos casos, reproducen estos elementos culturales en su práctica docente.

La escuela, como institución social, opera como un agente transmisor de normas, valores y creencias, tanto a través de su currículum explícito como de su currículum oculto. Ángel Díaz Barriga (2003) señala que la institución educativa, por medio de sus representantes, inculca valores como la competencia y el individualismo, reflejando así la moral dominante de la sociedad. En esta misma línea, Olga Lucía Zuluaga Garcés y Virginia Santana Rodríguez (1999) sostienen que la práctica pedagógica no es un fenómeno aislado, sino que está históricamente influenciada por las prácticas sociales y políticas de su entorno. Esta perspectiva obliga a reconocer que la escuela no sólo instruye, sino que también reproduce el orden social que la contiene, lo cual se hace evidente en la cotidianidad del aula.

Es así como la práctica docente se configura como un espacio de mediación crítica entre las experiencias personales de los estudiantes y las normas sociales que la institución busca transmitir. En este proceso, la formación inicial del profesorado es fundamental, ya que en ella se construyen los marcos conceptuales y los sistemas de creencias que moldearán la

manera en que los docentes enfrentarán la diversidad y los desafíos inherentes a su labor. Los relatos de los profesores, como el de Camilo, permiten vislumbrar cómo estas realidades se manifiestan en el aula. Camilo, trabajando con una población vulnerable, descubre que las diferencias socioeconómicas se materializan en conversaciones sobre los hábitos alimenticios de los niños, un reflejo directo de las brechas sociales que se extienden al espacio escolar. Él narra cómo, a través de estas conversaciones, los niños expresan la curiosidad, la carencia o la familiaridad con ciertos alimentos, revelando realidades familiares que no siempre son evidentes a simple vista.

A partir de estas revelaciones, Camilo se ve impulsado a reflexionar sobre la necesidad de abordar estas realidades con empatía. Su búsqueda de comprensión no solo se enfoca en el comportamiento de los niños en el aula, sino en el contexto individual que lo moldea, permitiéndole ver más allá de la superficie. Esta reflexión le permite entender la escuela como un espacio poroso, permeable a las experiencias del hogar y la comunidad, y a partir de esta comprensión, logra desligarse de sus propios prejuicios para ofrecer una atención más integral. Esto resuena con la idea de que la buena enseñanza se encuentra permeada por prescripciones culturales sobre los afectos apropiados que se consideran válidos en un momento histórico dado (Abramowski, 2010; Zuluaga Garcés & Santana Rodríguez, 1999).

La vivencia de Austin muestra cómo las creencias sociales relacionadas con la feminidad, el cuidado y la maternidad, propias de la moral social de su contexto, influyen directamente en su práctica pedagógica. La visión de la mujer como “más materna” se convierte en un filtro a través del cual interpreta el rol de las profesoras, perpetuando la idea de que el cuidado es una cualidad inherente y natural de lo femenino. Esta concepción, arraigada en los roles de género tradicionales (Noddings, 1984), ignora la diversidad de

experiencias y aspiraciones individuales, limitando a las mujeres a un rol de cuidado y afectividad. Más aún, esta concepción puede generar una sobrecarga de trabajo y expectativas irreales sobre la paciencia y la capacidad emocional de las profesoras, contribuyendo a una división sexual del trabajo (Scott, 2008), incluso en un ámbito donde la feminización es hegemónica.

8.2 Entre la sospecha y la interseccionalidad: el performance como parte fundamental de la práctica pedagógica

A pesar de estas diferencias en la manera de concebir el rol, los profesores comparten ciertas vivencias y emociones específicas al estar inmersos en un campo tradicionalmente feminizado. La sospecha hacia su rol como educadores (Pruit, 2015), el cuestionamiento de su capacidad para la enseñanza y la necesidad de desarrollar estrategias de autocuidado emergen como temas recurrentes. Sin embargo, sus relatos se ordenan en torno a los retos y aprendizajes, y a emociones tradicionalmente catalogadas como positivas, como la alegría, el disfrute por la profesión y el amor por sus estudiantes. Esto pone de manifiesto que la enseñanza en preescolar es una profesión altamente afectiva, donde la construcción de vínculos emocionales cobra una relevancia especial, y que, en ocasiones, se ve invadida por discursos psicológicos que restringen la capacidad del profesor para posicionarse como un profesional de la educación.

En el centro de estas narrativas se encuentra lo que Pruitt (2015) denomina el “discurso de la sospecha”. Esta desconfianza hacia los hombres que se dedican a la educación de la primera infancia se enraíza en una historia que se remonta a las ideas de Froebel y que sigue pesando en la manera en que la sociedad ve a estos educadores. El escrutinio constante al que se ven sometidos se traduce en una necesidad de desplegar un performance de cautela y visibilidad calculada para gestionar las impresiones que provocan y protegerse de la mirada

externa. Estos profesores evitan el contacto físico con los niños, absteniéndose de gestos que, aunque naturales en preescolar, pueden ser malinterpretados. Camilo, por ejemplo, narra explícitamente cómo recurre a sus compañeras cuando un niño necesita ser cambiado, dejando en claro los límites que impone a su rol. Del mismo modo, Jesús establece reglas explícitas desde el primer día de clase, construyendo una frontera física y simbólica que le permite mantener su integridad.

Para contrarrestar esta sospecha, los profesores procuran permanecer siempre a la vista, en aulas configuradas para facilitar la supervisión. Austin y Federico relatan cómo las puertas y ventanas permanecen abiertas, una disposición que la institución facilita como una forma de demostrar la ética y profesionalismo de los docentes. Esta “fachada” se construye cuidadosamente y revela la tensión que los profesores viven al negociar su identidad en distintas “regiones” de su vida laboral. Jesús, por ejemplo, manifiesta un esfuerzo consciente por mostrar una imagen dura y exigente para contrarrestar el estereotipo de la docencia “blanda”, que se asocia con la enseñanza en preescolar. Esta doblez en la performance, entre la formalidad frente a los adultos y la libertad con los niños, evidencia la complejidad de su rol.

8.3. La realidad no es como la pintan: contradicciones entre lo esperado y la realidad laboral.

Además del discurso de la sospecha, la labor de estos profesores se ve marcada por una contradicción entre los lineamientos institucionales y la realidad de la cotidianidad docente. Esto se manifiesta cuando las instituciones se autodenominan incluyentes, pero no asignan los recursos de apoyo necesarios para los grupos que tienen estudiantes con diversidad funcional. A pesar de esto, se les exige a los profesores que cuenten con las capacidades y conocimientos para brindar una enseñanza de calidad a todos sus estudiantes,

sin apoyos adicionales. Este mandato genera frustración e ira en los docentes, quienes, movidos por su compromiso ético, han destinado tiempo y recursos propios para complementar su formación con cursos, talleres e incluso estudios de posgrado. Este esfuerzo revela la falta de transparencia de ciertas instituciones que, a pesar de contar con presupuesto para la formación docente, no lo emplean de manera efectiva o lo destinan a necesidades percibidas como menos urgentes.

Esta frustración se suma a las tensiones salariales y laborales que afectan a los profesores de preescolar. Los participantes reconocen los beneficios de su labor, como la estabilidad y el horario, pero también manifiestan la insatisfacción con la asignación salarial. Austin, como titular de grupo, tiene un contacto constante con los estudiantes y sus familias, y una gran responsabilidad civil sobre su bienestar. A pesar de que su rol es indispensable para el funcionamiento de la dinámica escolar, dentro del mercado laboral de Medellín, es el cargo con menor remuneración en relación con sus responsabilidades. En contraste, los profesores especializados del área de inglés tienen menor interacción con las familias, menos responsabilidades y una remuneración que puede llegar a duplicar o triplicar el salario de los titulares de grupo.

Esta diferenciación salarial se convierte en un foco de tensión dentro del ámbito laboral, fragmentando al equipo de trabajo y generando resentimiento. Este conflicto no se limita a los participantes de la investigación, sino que se ha evidenciado en la experiencia de otras profesoras. La tensión se agrava al sumarle las atribuciones sociales del rol de género que se encuentran sedimentadas en el imaginario social de la ciudad de Medellín. Esta ciudad, con una fuerte influencia religiosa y un carácter conservador, configura lo que se espera de hombres y mujeres en la sociedad. Mientras que la masculinidad hegemónica se presenta como modelo para los hombres, una cierta feminidad hegemónica, con la Virgen

María como modelo a seguir, impone a las mujeres roles de sumisión y cuidado. Este mandato social se extrapola al ámbito educativo, donde se espera que la mujer cumpla un rol de maternidad pública.

Confrontar estas atribuciones sociales del rol de género genera un conflicto que afecta la socialización y el statu quo. La resistencia que algunos participantes encontraron por parte de sus compañeras puede explicarse por el hecho de que, al ejercer un rol que se distancia de lo que se espera hegemonícamente de un hombre, interfieren con las dinámicas sociales establecidas y cuestionan lo que se espera de hombres y mujeres en la cultura predominante. Sin embargo, el ejercer un rol tradicionalmente feminizado no implica per se una transformación en las atribuciones sociales del rol de género que los profesores tienen interiorizadas como resultado de su crianza y socialización.

Se evidencia que estos profesores perpetúan creencias y sesgos de género en su quehacer docente, como afirmar que las profesoras son maternas y cuidadoras solo por ser mujeres, o asociar su propia práctica a la autoridad y la exigencia académica, elementos tradicionalmente vinculados a la masculinidad hegemónica. También llegan a afirmar que las mujeres son conflictivas y chismosas, catalogando estas características como inherentes a la feminidad y no como una consecuencia de las presiones del entorno laboral. Esto demuestra que la sola presencia de hombres en la educación preescolar no elimina las atribuciones sociales de género ni cuestiona las ideas asociadas con ser hombre y mujer.

La experiencia de estos profesores no puede desligarse de la interseccionalidad que atraviesa sus identidades. La conjunción de ser hombres en un ámbito femenino con otros roles sociales, como la paternidad, la formación profesional o las condiciones socioeconómicas, configura un paisaje complejo. La paternidad, por ejemplo, se convierte en un recurso para legitimar su presencia y disminuir la sospecha, como lo afirma Federico. Por

otro lado, la diversidad en sus formaciones —psicología, danza, educación de adultos— aporta matices singulares a su performance docente, pero también los enfrenta al desafío de la autoformación para responder a las demandas de la educación preescolar.

El impacto emocional de este entramado se hace evidente en la frustración, la fatiga y el desgaste físico y afectivo que experimentan. Federico relata cómo el espacio para narrar su experiencia se convierte en un acto liberador, un momento para desahogar la carga emocional acumulada. Las instituciones, lejos de aliviar esta presión, trasladan a los profesores la responsabilidad de protegerse y gestionar la relación con la comunidad, configurando el espacio educativo como un escenario de vigilancia y justificación permanente.

Confrontar estas atribuciones genera conflictos que alteran la dinámica institucional y, en algunos casos, despiertan resistencias por parte de colegas que perciben en ellos una ruptura del orden social esperado. Sin embargo, la sola presencia de hombres en un campo tradicionalmente feminizado no implica necesariamente la transformación de las creencias y prácticas que sostienen las desigualdades de género. Las narrativas de los participantes muestran que, en muchos casos, persisten ideas asociadas a la masculinidad hegemónica y a estereotipos sobre la feminidad que se reproducen en el aula. Así, la diversidad en el profesorado, sin un trabajo consciente de reflexión y cuestionamiento de estas estructuras, corre el riesgo de convertirse en un elemento meramente simbólico, sin el potencial transformador que podría tener para la educación preescolar.

9.Conclusiones

9.1. Masculinidades en tensión: performance, sospecha y contradicciones en la docencia preescolar.

Los profesores que decidieron narrarme su experiencia no concibieron la educación preescolar como una vocación inicial o una primera opción de carrera. El ingreso a este ámbito fue resultado de la casualidad o una respuesta a la necesidad. Austin describe su llegada como "algo muy raro", eligiendo la licenciatura en pedagogía infantil con la intención de ser profesor de piano, y enamorándose del preescolar solo una vez inmerso en él. Del mismo modo, Camilo no estaba buscando activamente este rol, sino que este surgió como un cálculo para mejorar sus ingresos y calidad de vida. Jesús aceptó el puesto debido a la precariedad laboral y a la necesidad de sostener a su hijo, a pesar de no tener una formación pedagógica específica para el nivel. Su llegada al preescolar fue una sorpresa inicial. Federico, por su parte, empezó a trabajar en este nivel educativo “por casualidad” para complementar su salario, y Cristóbal tampoco esperaba ingresar a este nivel educativo, considerándolo un "reto nuevo" que asumió. Sus narraciones evidencian que no esperaban lo que implicaría para ellos este nivel educativo

Ser hombre laborando en educación preescolar significa estar constantemente bajo escrutinio. Los profesores se ven envueltos en un discurso de la sospecha, un entramado de creencias que los percibe, por el simple hecho de ser hombres, como posibles perpetradores de abuso infantil. Esta creencia, arraigada en las atribuciones sociales del rol de género que hipersexualizan al hombre, los obliga a gestionar impresiones y mitigar el temor de la comunidad educativa, lo que se traduce en una serie de estrategias de performance que permean su quehacer cotidiano.

Para protegerse de malas interpretaciones, los profesores como Austin, Camilo y Jesús se abstienen de acciones cotidianas que en un contexto femenino serían vistas como naturales. La evitación del contacto físico íntimo, como dar besos o abrazos a los niños o cambiar pañales, se convierte en una norma explícita.

Camilo narra explícitamente cómo llama a una profesora si un niño necesita un cambio de pañal, estableciendo una frontera simbólica y física que protege su integridad. Del mismo modo, el mantenimiento de la visibilidad de lo que sucede en el aula se convierte en una medida de seguridad. Por su parte, Austin y Federico relatan cómo sus instituciones configuran los espacios con grandes ventanales o exigen mantener puertas abiertas, una vigilancia panóptica que los hace estar siempre a la vista. Esta fachada demuestra la ética profesional de los docentes, pero al mismo tiempo subraya la profunda desconfianza social que obliga a una visibilidad constante que no se exige a sus compañeras. La comunicación constante con las directivas, como lo resalta Jesús al informar de cualquier situación compleja, actúa como una medida preventiva ante la constante sospecha.

La experiencia de estos profesores es un terreno paradójico. Si bien su presencia en un campo feminizado podría interpretarse como un desafío a los roles de género, sus narrativas a menudo revelan la reproducción de estereotipos y mandatos de la masculinidad hegemónica. Austin, a pesar de percibirse como un rompedor de paradigmas, en su discurso tiende a subordinar las emociones femeninas al tildarlas de histeria y reproduce la idea de que los hombres son inherentemente menos ordenados o responsables.

Jesús, por su parte, ejemplifica el uso del privilegio masculino. Su coqueteo para manejar a las colegas y la delegación de tareas de cuidado íntimo a las mujeres o a hombres homosexuales refuerza una visión tradicional y jerárquica de los roles de género. Además, su

esfuerzo por proyectar una imagen de dureza lo aleja deliberadamente de la ternura asociada al preescolar.

Camilo y Federico se acercan al estereotipo del chico divertido al usar el juego, la actividad física y experimentos ‘peligrosos’ en sus clases. Sin embargo, Camilo reproduce el sesgo de género al observar los conflictos entre mujeres con aparente distancia y neutralidad, reproduciendo la idea de la mujer como problemática. Solo Cristóbal se posiciona más activamente como un agente de cambio. Al usar su práctica del ballet para demostrar que los niños también hacen ballet y promover la no segregación por género, se acerca al concepto del hombre reconciliado, que valora la compasión y el cuidado como cualidades masculinas.

Las experiencias de estos profesores están intrínsecamente ligadas a la interseccionalidad de su género con otros factores. La paternidad se convierte en un recurso para legitimar su presencia y mitigar la sospecha, proyectando una imagen de adulto seguro. Jesús, en particular, es percibido por algunos niños como una figura paterna, lo que puede ayudar a disipar la desconfianza. La formación y trayectoria profesional también aportan matices: la formación en psicología de Austin moldea su ética del cuidado, mientras que la de Jesús, sin una formación específica en preescolar, lo enfrenta al desafío de la autoformación intensiva. Esto evidencia la desprofesionalización del colectivo docente. Las condiciones laborales y el reconocimiento social actúan como obstáculos constantes. La falta de apoyo institucional les genera frustración, lo que lleva a profesores como Camilo y Federico a considerar otras opciones laborales, evidenciando la precaria posición de la profesión.

La docencia en preescolar, inherentemente ligada al trabajo emocional y al cuidado, genera un alto desgaste físico y afectivo. El vértigo de género se manifiesta en la necesidad de profesores como Jesús y Camilo de mantener vidas extralaborales intensas funcionan como estrategias de resistencia y reafirmación identitaria. Estas actividades son un desahogo,

lo que subraya la carga emocional que implica su adaptación constante. El miedo ante los accidentes infantiles, una manifestación más de la hipervigilancia, los lleva paradójicamente a limitar actividades físicas, a pesar de estar asociados al estereotipo del chico divertido. Cristóbal, por su parte, prioriza el autocuidado al establecer límites claros, rechazando la autoexplotación que a menudo implica el amor pedagógico.

A pesar de los múltiples desafíos, una profunda vocación y pasión por su trabajo es un hilo conductor en sus relatos. Sin embargo, esta vocación a menudo es instrumentalizada por un sistema educativo que los reduce a técnicos, perpetuando la desprofesionalización y la falta de reconocimiento. La falta de apoyo institucional los obliga a la autoformación, aumentando la carga de trabajo y frustración porque se realiza fuera de sus horarios laborales, e incluso es costeadada con sus propios recursos. La influencia del currículum oculto se evidencia en las expectativas de que los docentes manejen la disciplina de cierta manera y en la presión por los resultados académicos que choca con la pedagogía centrada en el juego, como lo vive Federico, evidenciando que su práctica diaria está constantemente tensionada por lo que se espera de ellos y por la realidad de su labor.

9.2. La investigación como un espacio de interferencia intersubjetiva

En este apartado abordo la manera en la que esta investigación me ha permitido transformarme como investigadora, como educadora y como sujeto social. Abordo algunas creencias, prejuicios y estereotipos que estaban insertos en mi sistema de creencias y que se han transformado a medida que avanzó mi investigación.

En agosto de 2021, cuando estaba comenzando con este proceso investigativo, no imaginé la manera en la que este sería sumamente transformador para mí. A pesar de que en el pasado había investigado temas que eran de mi interés, no había podido llevar un proceso

de investigación que durara más de un año, dadas las dinámicas propias de las universidades que, en mi caso, permitían poca dedicación de parte de sus estudiantes a su proceso investigativo.

Llegué, llena de miedos y creencias limitantes respecto a lo que era una investigación doctoral: creía que era para personas que tenían un intelecto superior al mío, una disciplina inquebrantable, una voluntad de hierro y unas habilidades de escritura que por mucho superaban las que yo tenía. Llegué, pensando que sería otra etapa educativa de mi vida en la que las prácticas pedagógicas violentas estarían presentes a lo largo del proceso y que de alguna manera tenía que encontrar la forma de estar bien con esto. Ahora, tres años después, considero que no pude estar más alejada de la realidad.

Cuando conocí a la Dra. Amaranta Cornejo Hernández, quien ha sido mi tutora y me ha acompañado pacientemente durante este proceso, sentí inseguridad, pues fue muy evidente para mí el nivel de conocimiento tan vasto que traía, la manera en la que se apropiaba de su discursividad y cómo con tres preguntas logró desmontar todo lo que yo creía que estaba dado en mi primer borrador de protocolo de investigación. Lo que no pude imaginar fue que además de todo esto, también sería una tutora que me permitiría entenderme a mí misma a la par que entendía el proceso de investigación, los autores que retomo y a mis participantes; que me permitiría vincularnos desde una ética del cuidado que para mí era desconocida más allá de mi ámbito familiar; que, no sólo reconocería el valor que tiene el descanso, sino que me motivaría a tomármelo, siendo esto algo que iba completamente en contra de mis ideas preconcebidas de lo que era un doctorado y de la forma en la que había tejido mi propia vida. De entrada, puedo afirmar categóricamente que su acompañamiento en el proceso de tutoría ha sido tan significativo para mi investigación como para mi propia vida.

Comenzar a leer los autores claves fue un proceso conflictivo, ya que a pesar de que consideraba que tenía una manera diferente de entender las masculinidades, el género y las creencias asociadas al género, una parte de mí todavía se resistía a creer que realmente hubieran hombres que quisieran ser profesores de educación preescolar, por los motivos que explican en gran medida la feminización del ámbito: su escasa remuneración, el bajo reconocimiento social, la creencia social de que era un ejercicio de maternidad pública y la idea de que hay que tener un alto nivel de vocación para trabajar en este nivel.

A pesar de que soy licenciada en educación preescolar, me he relacionado de una forma muy instrumental con mi profesión, incluso considerando mi estancia en el nivel como un rito de paso entre la adolescencia y la adultez; por este motivo me costaba concebir la idea de que hombres que podrían tener acceso a ámbitos mejor pagados y con mayor reconocimiento social, de una forma más ágil que muchas mujeres de su edad y *background*, decidieran retar la sociedad día tras día para convertirse en profesores en educación preescolar.

Cuando tuve la oportunidad de conversar con ellos, creía que me iba a encontrar con hombres que estaban en la educación preescolar porque habían tenido la oportunidad de ingresar a un puesto de trabajo bien remunerado y que lo tenían como ‘escampadero’, es decir, en lo que encontraban un trabajo que les gustara más o que estuviera mejor remunerado. Estaba proyectando en ellos mi forma de relacionarme con mi profesión. Y descubrí que estas ideas no podrían estar más alejadas de la realidad.

Me encontré con cinco hombres muy diferentes entre sí, pero que compartían la pasión por la educación, la capacidad de disfrutar del relacionamiento que se teje con los estudiantes de educación preescolar; que decidían de forma consciente y voluntaria ser respetuosos de los procesos individuales de las infancias a las que enseñaban, pese a que

tenían una gran cantidad de estudiantes a la que debían enseñarle. Descubrí que eran hombres que se sentían con una gran vocación por la enseñanza, que creían que por medio de su quehacer pedagógico estaban transformando el mundo un niño a la vez.

A medida que fui desenmarañando su relato por medio de la triple mimesis de Ricoeur, me di cuenta de los matices que traía su experiencia y de la manera en la que se sentían vinculados a la educación preescolar, que a pesar de tantos retos e incluso rechazo que habían experimentado en su travesía por educación preescolar, sentían gran deseo por continuar enseñando en preescolar, incluso aquellos que reconocían la dureza y las complicaciones que traía el nivel educativo. Esto no sólo me permitió reconocer y admitir que no deseo continuar laborando en educación preescolar, sino que me permitió elaborar mi duelo y lidiar con la culpa que me generaba este descubrimiento.

Considero que este proceso de investigación me ha permitido transformar mi forma de ver el mundo, de concebir la educación, de entender las feminidades y masculinidades de una manera más profunda, compleja y alejada de los binarismos de género a los que estaba acostumbrada a tratar. Me permitió reconocer mis propias habilidades de una manera que jamás habría creído, me empoderó para decidir tomar las riendas de mi propia vida y me motivó a cuestionarme mi sistema de creencias, mientras lo iba transformando, montando y desmontando, un capítulo a la vez.

9.3. ¿Cómo aporta esta investigación al ámbito educativo?

En este apartado abordo el aporte que tiene esta investigación al ámbito educativo: desde la metodología al mostrar una manera poco abordada de reconstruir narrativas; al servir como ‘traducción’ de la triple mimesis de Ricoeur; y al emplear ciertas herramientas de inteligencia artificial que tienen una aplicación directa en la práctica investigativa.

Desde el aparato teórico el aporte de mi investigación reside en la manera en la que enlaza conceptos como la feminización del ámbito educativo, la forma en la que el género es visto dentro de la investigación, la teoría de la performatividad social aunada al concepto de interseccionalidad como un tamiz interpretativo que permite profundizar de una manera sensible y diversa en la experiencia de cada uno de los participantes. Además, retomo investigaciones que han sido realizadas con profesores hombres del nivel preescolar por fuera de América Latina. Eso me permite establecer diálogo entre las convergencias y divergencias que tiene la experiencia de estos profesores en América Latina y en otros lugares del mundo.

Al estar situada la investigación en un contexto específico, permite evidenciar la manera en la que las creencias arraigadas culturalmente se trasladan y evidencian en el ámbito educativo, no sólo reproduciendo violencias estructurales en esta esfera micro social, también llevando al cuestionamiento y desafío de ciertas ideas, por medio de la mediación intencionada de los profesores.

9.4. Veta de investigaciones futuras.

Desarrollar esta investigación fue un proceso que me permitió profundizar en los estudios de género, especialmente en relación con masculinidades, atribuciones de género, estereotipos y creencias, así como entornos de trabajo altamente feminizados. Esta profundización me permitió identificar diversas líneas de investigación que podrían contribuir a profundizar el conocimiento en los estudios de género, sobre la educación y sus sujetos, como lo son las infancias y el profesorado.

Desde la investigación cualitativa, una línea de investigación importante que identifiqué a partir de mi investigación son las creencias y percepciones que los directivos profesores y las familias tienen sobre los profesores hombres en educación preescolar, en el

contexto de Latinoamérica, especialmente en México y Colombia. Esta investigación permitirá además analizar cómo estas creencias son reproducidas, desafiadas o transformadas por los diferentes miembros de la comunidad educativa dentro de su contexto cultural.

Otro elemento que surge como una posible veta de investigación es el currículum oculto, ya que es un aspecto fundamental en la transmisión cultural dentro del espacio escolar. Se podría investigar la forma en la que los mensajes implícitos dentro de la práctica educativa refuerzan o desafían las concepciones tradicionales sobre género y roles pedagógicos. Además, se podría explorar la forma en la que los profesores, tanto hombres como mujeres a través del discurso, interacciones y prácticas pedagógicas influyen en la construcción de subjetividades en las infancias.

A pesar de que esta investigación se centró en la experiencia de profesores, reconozco la importancia de incluir la perspectiva de las infancias en futuras investigaciones. Estudiar la manera en la que las infancias perciben y se relacionan con sus profesores, tanto hombres como mujeres, podría permitir identificar necesidades, desafíos e intereses de las infancias para fortalecer los procesos de enseñanza.

Desde los métodos cuantitativos podría ser posible investigar los sentimientos y temas emergentes en las narrativas de los profesores por medio de técnicas de procesamiento de lenguaje natural (PNL) para analizar las transcripciones de entrevistas y determinar sentimientos expresados por los profesores hacia diferentes aspectos de su trabajo. Esto podría revelar patrones y tendencias en sus experiencias, se podrían emplear modelos temáticos para identificar los temas más recurrentes en la narración de su experiencia y la manera en la que se relaciona con su práctica docente. Con este enfoque también se podrían identificar atributos y roles asociados con las diferentes maneras en la que expresan su

masculinidad y la manera en la que se posicionan alrededor de los mandatos de género existentes.

También se podría ejecutar un análisis de creencias en ciertas comunidades educativas por medio de la aplicación de cuestionarios, con el fin de identificar las creencias más comunes sobre los profesores hombres de educación preescolar. Las redes sociales podrían emplearse para mapear las creencias que se tienen en relación con los hombres que laboran en educación preescolar en contextos sociales y culturales más amplios. Esto permitiría entender la forma en la que la percepción y el trato hacia los profesores se convierten en una barrera de acceso a la educación preescolar.

Otra posible investigación sería analizar la probabilidad de permanencia de los profesores hombres de educación preescolar para crear un modelo de clasificación que permita establecer la probabilidad de permanencia, empleando como predictores algunas variables demográficas, diferentes ejes de desigualdad, experiencias laborales, sentimientos que expresen dentro de entrevistas y cuestionarios; así como las creencias de la comunidad educativa en relación con ellos, lo que podría ayudar a entender la deserción docente y desarrollar programas de intervención que contribuyan a la retención del talento en el ámbito de la enseñanza.

Estas vetas de investigación brindan una invitación a continuar explorando la relación entre estudios de género, masculinidades e infancias desde diversas perspectivas y enfoques metodológicos, que pueden brindar un aporte significativo al ámbito de las ciencias sociales y de la educación. En última instancia, estas investigaciones podrían permitir formular políticas educativas más inclusivas.

10. Anexos

10.1. Anexo A: Matrices de análisis para la revisión de literatura

Tabla de sistematización

Descriptores	Año	Título	País	Objeto de estudio	Objetivo	Relevancia	Referentes teóricos	Enfoque metodológico	Método/ Diseño	Instrumentos/Fuentes de recolección de datos	Sujetos	Resultados/Conclusiones	Referencia completa
Docencia masculina y educación infantil	2015	Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México.	México	Feminización en educación preescolar en CDMX	comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por el profesorado participante en el contexto estudiado y obtener información para caracterizar la docencia en la Ciudad de México.	Alta	Barberá, E., Ramos, A., y Candela, C. (2006). "Percepción escolar de las profesiones y estereotipos de género". <i>Psicología Educativa</i> , pp. 133-147. [Links] Beauvoir, S. (1982). <i>El segundo sexo</i> . La experiencia vivida. Buenos Aires: Siglo XX. [Links] Benería, L., y Roldán, M. (1987). <i>The Crossroads of Class and gender</i> . Chicago: The University of Chicago Press. [Links] Blount, J. (2005). Fit to teach: Same-sex desire, gender, and school work in the twentieth century. Nueva York: State University of New York Press. [Links] Burin, M., y Meier, I. (1998). <i>Género y familia: poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad</i> . Buenos Aires: Paidós. [Links] Cooney, M., y Bittner, M. (2001). Men in early childhood education: Their emergent issues. <i>Early Childhood Education Journal</i> , 77-82. [Links] Corsi, J. (1995). <i>Violencia masculina en pareja</i> . Buenos Aires: Paidós. [Links] Cortada de Koban, N. (2005). <i>El profesor y la orientación vocacional</i> . México: Trillas. [Links] Dubet, F. (2005). <i>Injustices. L'expérience des inégalités au travail</i> . Paris: Seuil. [Links] Farquhar, S. (1997). A few good men or a few to many? A study of male teachers. Palmerstone North, Nueva Zelanda: Department of Educational Psychology, Massey University. [Links] Fernández, B. R. (1995). <i>Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud</i> . Madrid: Síntesis. [Links]	enfoque cualitativo descriptivo		Entrevistas a profundidad, guía de entrevista	Cuatro maestros de educación preescolar	Los hallazgos indican que los roles de género se encuentran arraigados en la voz y expectativas de la población mexicana, difundidas a través de las instituciones sociales, como el Estado, la escuela y la familia. Además, se encontró que las autoridades educativas, las madres y padres de familia, refuerzan el estereotipo de la masculinidad dominante, que lo caracteriza con aquellos atributos que enaltecen la razón, la fuerza, la agresividad y la heterosexualidad, dudando de la capacidad de los hombres para desempeñarse como docentes en preescolar, atribuyéndoles la etiqueta de gay o abusadores sexuales en potencia. Los argumentos muestran que, por razones de sexo, las mujeres son naturalmente aptas para la docencia debido a que poseen cualidades femeninas relativas a la ternura, la fragilidad, la dulzura y la maternidad.	García Villanueva, Jorge, Ávila Rodríguez, Diocelina, Vargas Pérez, Martha Karina, & Hernández Ramírez, Claudia Ivonne. (2015). <i>Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México</i> . La ventana. Revista de estudios de género, 5(42), 129-151. Recuperado en 21 de noviembre de
Male teachers and early childhood education	2015	Fun guy and possible perpetrator: an interview study of how men are positioned within early childhood education and care	Sweden	Interaction between children and educators	investigate gender-specific beliefs about male preschool teachers.	High	Bayne, E. (2009). Gender pedagogy in Swedish Pre-Schools: An overview. <i>Gender Issues</i> , 26, 130–140. [Crossref], [Google Scholar] Bhana, D., & Moosa, S. (2016). Failing to attract males in foundation phase teaching: An issue of masculinities. <i>Gender and Education</i> , 28(1), 1–19. [Taylor & Francis Online], [Web of Science ®], [Google Scholar] Brody, D. L. (2015). The construction of masculine identity among men who work with young children: An international perspective. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> , 23(3), 351–361. [Taylor & Francis Online], [Web of Science ®], [Google Scholar] Brownhill, S. (2014). 'Build me a male role model!' A critical exploration of the perceived qualities/characteristics of men in the early years (0–8) in England. <i>Gender and Education</i> , 26(3), 246–261. [Taylor & Francis Online], [Web of Science ®], [Google Scholar] Brownhill, S. (2015). The 'brave' man in the early years (0–8): Defining the 'role model'. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> , 23(3), 370–379. [Taylor & Francis Online], [Web of Science ®], [Google Scholar] Bullough, R. V. (2015). Teaming and Teaching in ECE: Neoliberal reforms, teacher metaphors, and identity in head start. <i>Journal of Research in Childhood Education</i> , 29(3), 410–427. [Taylor & Francis Online], [Web of Science ®], [Google Scholar] Buschmeyer, A. (2013). <i>Zwischen Vorbild und Verdacht: Wie Männer im Erzieherberuf Männlichkeit konstruieren</i> . Wiesbaden: Springer Fachmedien. [Crossref], [Google Scholar] Cameron, C. (2001). "Promise or problem? A review of the literature on men working in early childhood services. <i>Gender, Work and Organisation</i> , 8(4), 430–454. [Crossref], [Google Scholar]	Enfoque cualitativo interpretativo	Interpretativo	interviews	50 informants. Of these, 17 are men and 33 are women	The results show that "the fun guy" and "the possible perpetrator" are two gender-specific positions that male informants are subjected to. The article discusses how men take up and resist the two positions, and argues for the need to further challenge gendered stereotypes in preschools.	Maria Hedlin, Magnus Åberg & Caroline Johansson (2019) Fun guy and possible perpetrator: an interview study of how men are positioned within early childhood education and care, <i>Education Inquiry</i> , 10:2, 95-115, DOI: 10.1080/20004508.2018.1492844
Male teachers and early childhood education	2015	The Career Journey of the First Male Preschool Teacher in Turkey: An Optimistic Perspective to A Female Dominated Occupation	Turkey	Career path of the first preschool teacher in Turkey	investigate his perceptions related to: a) the advantages and disadvantages of being the first preschool teacher in Turkey b) the perception of school society towards him, c) how he	Alta	Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. <i>Gender and Society</i> , 4(2), 139–158. Anderson, G., & Arsenault N. (1998). <i>Fundamentals of educational research</i> . London: The Falmer Press. Anliak, S., & Sahin Beyazkurk, D. (2008). Career perspectives of male students in early childhood education. <i>Educational Studies</i> , 34(4), 309–317. Ana Degil Babaokulu. (2016, 17 Kasım). Erişim Adresi: https://www.haberler.com/anaokulu-degil-babaokulu-8968570-haberi Allen, S. M., & Hawkins, A. J. (1999). Maternal gatekeeping: mothers' beliefs and behaviors that inhibit greater father involvement in family work. <i>Journal of Marriage and Family</i> , 61(1), 199–212. Baris, S. (2013). Female preschool teachers' attitude toward male preschool teachers while hiring job. <i>Middle Eastern & African Journal of Educational Research</i> , 3, 107–112. Bartzelay, M. (1993). The single case study as intellectually ambitious inquiry. <i>Journal of Public Administration Research and Theory</i> , 3(3), 305–318. Besnard, T. & Letarte, M. J. (2017). Effect of male and female early childhood education teacher's educational practices on children's social adaptation. <i>Journal of Research in Childhood Education</i> , 31(3), 453–464. Bryan, N., & Jamison K. Browder. (2013). 'Are you sure you know what you are doing?' The lived experiences of female early childhood educators in the United States. <i>Journal of Research in Childhood Education</i> , 31(3), 453–464.	Enfoque cualitativo-hermenéutico	Biográfico-narrativo	semi-structured in-depth interview	First preschool teacher in Turkey	The findings suggest that preschool teaching is still a female-dominated occupation despite the fact that preschool teachers are present in Turkish system more than thirty years. All the findings derived from this study implied the personal traits is a noteworthy factor that shaped the first male preschool teachers' career choice and his career path in a gendered profession	Demirkasimoğlu N., & Taşkın P. (2019). <i>The career journey of the first male preschool teacher in Turkey: An optimistic perspective to a female dominated occupation</i> . <i>Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education</i> , 7(1), 420–437. doi:10.14689/jssn.2148-2624.1.7c1s.19m
Men and "early childhood education"	2020	Beliefs and Attributions: Insider Accounts of Men's Place in Early Childhood Education and Care	Australia	Beliefs regarding the inclusion of men in Early Childhood Education and Care	distinguish personal voice and attributed beliefs regarding the inclusion of men in the early childhood education and care	Alta	"Alvesson, M, Skoldberg, K (2017) <i>Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research</i> . London, UK: SAGE. Google Scholar Andrew, Y (2015) What we feel and what we do: Emotional capital in early childhood work. <i>Early Years</i> 35(4): 351–365. Google Scholar Crossref Australian Bureau of Statistics (2018) Labour force, Australia, detailed, quarterly, Nov 2018. Table 06: Employed persons by industry sub-division Google Scholar Bhana, D (2016) Teachers are mothers: Can men teach young children? In: <i>Gender and Childhood Sexuality in Primary School</i> . Singapore: Springer Google Scholar Crossref Bhana, D, Moosa, S (2016) Failing to attract males in foundation phase teaching: An issue of masculinities. <i>Gender and Education</i> 28(1): 1–19. Google Scholar Crossref Burve, HE (2017) Men in kindergartens: Work culture and gender. <i>Early Child Development and Care</i> 187(7): 1083–1094.	Qualitative	Abductive approach	96 semi-structured face-to-face interviews with female educators from 13 ECEC centres participating in the Early Years Workforce Study	96 women working as educators in a representative sample of long-day-care and kindergarten services in Queensland, Australia.	The analyses suggest that the view of male educators as assets was claimed, while concerns about risk or competency were typically attributed to others. Attributed views were not often contested, but instead accepted or excused. The findings suggest that while the inclusion of men in the early childhood education and care workforce is explicitly accepted by female colleagues, actions within the workforce may be influenced by the attitudes of those outside or by latent personal attitudes distanced by positioning as the voice of others.	Sullivan, V., Coles, L., Xu, Y., Perales, F., & Thorpe, K. (2020). Beliefs and attributions: Insider accounts of men's place in early childhood education and care. <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> , 21(2), 126–137. https://doi.org/10.1177/1463949118781893
Men and "early childhood education"	2018	Contesting Hegemony: Re-Imagining Masculinities for Early Childhood Education	USA	social and psychological experiences he has navigated during his work as a classroom teacher, counselor, and researcher in urban Head Start centers.	deepen understanding of the clandestine professional lives of men who care for young children, exploring the pressure to hide parts of themselves experienced by many.	Alta	Albrecht, KM, Miller, LG (2001) <i>Infant & toddler development</i> . Lewisville, NC: Gryphon House, Inc. Google Scholar Benenson, J (1996) Gender differences in the development of relationships. In: Noam, G, Fischer, K (eds) <i>Development and the Early Childhood Classroom</i> . New York: Routledge. Google Scholar Blaise, M, Taylor, A (2012) Using queer theory to rethink gender equity in early childhood education. <i>Young Children</i> 67(1): 10–15. Google Scholar Bowbly, J (1988) Attachment, communication, and the therapeutic process. In: A Secure Base: Parent-Child Attachment and Human Development. London: Hogarth Press. Google Scholar Brownhill, S (2016) Male role models in education-based settings (0–8): An English perspective. In: Brownhill, S, Warin, J, Weir, J (eds) <i>Gender and Education</i> . London: Routledge. Google Scholar Butz, D, Besio, K (2009) Autoethnography. <i>Geography Compass</i> 3(5): 1660–1674. Google Scholar Crossref Cabill, B, Adams, E (1997) An exploratory study of early childhood teachers' attitudes toward gender roles. <i>Sex Roles</i> 37(1): 101–115. Google Scholar Crossref Carrington, B, Skelton, C (2003) Re-thinking "role models": Equal opportunities in teacher recruitment in England and Wales. <i>Journal of Educational Research</i> 106(1): 1–10. Google Scholar Crossref Connell, RW (2005) <i>Masculinities</i> . Berkeley, CA: University of California Press. Google Scholar Connell, RW, Messerschmidt, JW (2005) Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. <i>Gender and Society</i> 19(6): 829–859. Google Scholar SAGE Journals ISI Ellis, C, Adams, TE, Bochner, AP (2011) Autoethnography: An overview. <i>Historical Social Research/Historische Sozialforschung</i> 36(4): 273–294. Google Scholar ISI	Qualitative	autoethnographic approach	Detailed field notes and a daily journal, interviewed teachers, other staff, and parents, and conducted a number of direct observations and home visits.	Self experience	the author considers how dominant theories of caregiving in the field of early childhood education are informed by and inadvertently perpetuate traditional hegemonic notions of masculinity. He concludes by articulating the importance of critical praxis and disrupting hegemony, re-imagining opportunities for transformation and resilience.	Wright, T. (2018). Contesting hegemony: Re-imagining masculinities for early childhood education. <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> , 19(2), 117–130. https://doi.org/10.1177/1463949118781893

Title	Quote	Categories	Theoretical framework	Contributions to my research	Priority
Fun guy and possible perpetrator: an interview study of how men are positioned within early childhood education and care	Maria Hedlin, Magnus Åberg & Caroline Johansson (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	ECEC, Masculinity, gendered expectations	Constructionist perspective of gender, in which masculinity and femininity are negotiated and embodied in social processes (Connell, 2009; Sabbe & Aelterman, 2007; Davies (1980, 2003));), McDonald (2013). Alternative masculinity (Buschmeyer, 2013), Expectations of male teachers (Cushman, 2008); Jones (2007), Mallozzi & Galman (2014), Sargent (2013). Gender vertigo (Connell, 1995; Pruitt (2015). Discourse of suspicion affecting men (Pruitt, 2015; Nentwich et al., 2013; Historical feminization of children education and care (Warin&Gannerud, 2014). Profesional love (Page, 2011, 2017). Positioning theory (Davies and Harre (2003), Relation between sports and masculinity (Connell, 1995; Kidd, 2013), Gender order based on a binary division (Davies, 2003). Heteronormative ideals (Warner, 1991), Culture lag (Kimmel, 2010).	Look for Evans & Jones (2008), Sargent (2005, 2000), Coordination Centre for Men in ECEC (2012), Cameron (2001), Jones (2001), Eidevald (2013), Brody (2015), Brownhill (2014, 2015), Francis et al., (2008), Warin (2013). Argument that men should be male role models has been heavily criticised for presupposing outdated views of gender identities (Skelton, 2002), Connell (2009), McDonald (2013). Look for "Touch in preschool- Care or risk?". The sections that are useful: Men in ECEC, Theoretical framework, Gendered positions in ECEC,	High
Contesting Hegemony: Re-Imagining Masculinities for Early Childhood Education	Wright, T. (2018). Contesting hegemony: Re-imagining masculinities for early childhood education. Contemporary Issues in Early Childhood, 19(2), 117-130.	Masculinity, gender, teacher identity	Stigmatization of men in childcare: Brownhill (2016), Mallozzi and Campbell (2016), Galman (2016). Fear of bein accused of child abuse: Wernersson (2016), Wright (2007), Sargent (2002). Stereotypes of men working with children: Wright (2007, 2011, 2016), Wright et al., (2012). Hegemonic notions of masculinity: Connell (2005), Kimmel (1994), Connell and Messerschmidt (2005), Benenson (1996). Child centered notions of responsiveness and caregiving: Gonzalez-Mena and Eyer (2017). Duties feminized as women's work: Kim (2013). Gender rigidity: Kimmel (1994), Gilligan (1996). Good man VS good teacher: Brownhill (2016), Carrington and Skelton (2003), Sargent (2004), Biase (2012). Challenging boundaries in ECEC: Ryan and Grieshaber (2005), Silin (1995). Internalized hegemony: Cahill and Adams (1997), Silin (1995).	Hegemonic definitions of manhood and embodied masculinity by Kimmel (1994) and Connell (1995). The subtitle "challenging moments in the early childhood classroom" is useful too, because it shows some challenges during the male teacher experience, showing how an autoetnographic approach can be done. For my thesis is important to review the discussion and compare it with my own theoretical framework.	High
Public Perceptions and the Situation of Males in Early Childhood Settings	Tufan, M. (2018). Public perceptions and the situation of males in early childhood settings. Educational Research and Reviews, 13(3), 111-119.	Male preschool teachers, moral panic., power relations in the society, hidden curriculum	Men dropping out the ECEC teaching: Reynolds (2002), Zhang (2017). Lack of trust of families towards male teachers: Sak (2005), Moral panic: Cohen (1972), Hendershott (2002), Furedi (1994). Sexual division of labors and power relations in the society: Foucault (1980), Spring (1993), Evans and Davies (2004), Ghail (1994),. Practical reasons for feminization of teaching: Spring (1993). Binarism into culture: Levi-s Strauss (1964). Panoptic schema of discipline: Foucault (1970)	It is important for my thesis to review the concept of moral panic that is addressed in this paper. Is important too to review the clarifications made on the paper regarding hidden curriculum, as a reflect and reproduction of hegemonic rules. Look for Tobin (1997) book.	High
Chinese male early childhood	Yang, Y., & McNair, D. E. (2021). Chinese male early childhood education	Gender, male teachers	Men's dominance in occupations involving exercise of authority: Connell (2015), Scheider (2012). Teaching as a gender- atypical occupation for men: Pomper and Jung (2013), Wingfield (2009), Sargent (2005). Challenges for male ECEC teachers: Cushman (2005), Johnson (2008), Yang and McNair (2019), Johnson et al. (2010), Mills	It is important for my thesis to understand the theory	

10.3. Anexo B: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

Por medio del presente solicito cordialmente su participación en la investigación: “La experiencia profesional de los profesores hombres de educación preescolar en relación con las atribuciones sociales del rol de género en Medellín”, la cual llevo a cabo en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana sede Puebla, bajo la tutoría de la Dra. Amaranta Cornejo Hernández. Esta tiene como objetivo principal analizar la relación entre atribuciones sociales del rol de género y la experiencia de profesores del sexo masculino pertenecientes a educación preescolar en el contexto de Medellín (Colombia).

Es por lo anterior que solicito respetuosamente su consentimiento, para realizar una o varias entrevistas narrativas con usted, que serán llevadas como una conversación informal sobre la experiencia que ha tenido como profesor de educación preescolar, y serán grabadas en audio. Así mismo, sería de gran importancia para la investigación poder acompañarlo a sus actividades dentro del colegio, observar la impartición de clases y la interacción cotidiana dentro del ambiente laboral y registrar lo observado por medio de un diario.

Únicamente yo, en tanto investigadora y usted tendrán acceso a la información suministrada o recabada para los fines de esta investigación. Podrá obtener antes de cada entrevista una copia de la transcripción que se hizo de la entrevista anterior, con el fin de que usted pueda verificar la información suministrada, expresar acuerdo o desacuerdo con el registro, rectificar la información, o solicitar que se retiren partes de la transcripción. Así mismo, durante el proceso de escritura de la historia de vida profesional tendrá acceso a cada

uno de los borradores con el fin que menciono anteriormente. Por su participación obtendrá al final de la investigación una copia en físico e ilustrada de su historia de vida profesional.

Se garantizará el anonimato y la confidencialidad. Como participante tiene el derecho a resolver sus inquietudes relacionadas con las entrevistas y observaciones, escoger los momentos para las entrevistas dentro del mes de abril 2023, y retirarse en el momento que lo considere necesario, dado que su participación es libre y voluntaria. La información recabada podrá ser empleada para publicaciones académicas, ponencias, participaciones en eventos académicos, y la publicación de la tesis doctoral como principal resultado.

En caso de querer participar, rellene los siguientes campos:

Yo _____ maestro de la institución educativa _____, conociendo lo anteriormente expuesto en el presente documento, acepto de manera voluntaria participar en la investigación “La experiencia profesional de los profesores hombres de educación preescolar en relación con las atribuciones sociales del rol de género en Medellín” el cual es adelantado en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana sede Puebla, bajo la tutoría de la Dra. Amaranta Cornejo Hernández.

He sido informado sobre los objetivos y las dinámicas en que se dará mi participación, además de que puedo resolver mis inquietudes relacionadas con las entrevistas y la información consignada en el diario de campo, expresar mi opinión durante el proceso, retirarme cuando lo considere y conocer el producto final antes de cualquier tipo de difusión y del tratamiento que se le dará a la información.

Acepto:

Observar actividades dentro del colegio, la impartición de clases y la interacción cotidiana dentro del ambiente laboral con registro en diario de campo: Si _____ No _____

Entrevistas narrativas con grabación de audio: Si _____ No _____

_____ *Mariana H.C.*

Nombre y firma del participante.

Nombre y firma de la investigadora.

10.4. Anexo C: Protocolo ético

Protocolo ético

La investigación “La experiencia profesional de los profesores hombres de educación preescolar en relación con las atribuciones sociales del rol de género en Medellín”, la cual llevo a cabo en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana sede Puebla, bajo la tutoría de la Dra. Amaranta Cornejo Hernández, cuenta con constante revisión por parte del comité doctoral y pares, lo que además de avalar el proceso investigativo, permite mantener altos estándares de rigurosidad y calidad dentro de la investigación.

Cabe aclarar que los elementos aquí expuestos han sido trabajados en tutoría con la Dra. Amaranta Cornejo Hernández, y adicionalmente los instrumentos serán revisados por las Dras. Carlota Guzmán, Cristina Perales, buscando mantener un alto rigor académico en todos los momentos de la investigación.

Actualmente, me encuentro ad portas de comenzar el proceso de trabajo de campo. En este momento previo, me he enfrentado a varios retos de diferentes tipos. Uno de los desafíos más

importantes ha sido establecer contacto con las instituciones participantes. Aunque tengo facilidad de acceso en uno de los lugares donde realizaré la investigación porque he trabajado allí anteriormente y los directivos me conocen, en el otro lugar donde pretendo investigar, solo pude acercarme al entorno a través de una amiga de mucha confianza que trabaja allí. Esto me limita, ya que los directivos de la institución no me conocen. Actualmente estoy desarrollando una estrategia para socializar a los directivos de estos entornos sobre la investigación, lo que implica y la ética que la rige, con el fin de facilitar mi acceso al campo.

El siguiente reto es establecer contacto con los participantes. Aunque algunos de ellos son mis antiguos compañeros y compañeras de trabajo, no tengo una relación previa con todos ellos. Por lo tanto, es fundamental que comprendan el propósito y los objetivos de la investigación antes de comenzar el proceso de recolección de información. Además, como se trata de una investigación narrativa, es necesario crear un ambiente de confianza con los participantes, lo que supone un reto adicional.

En caso de que no sea posible establecer contacto con las instituciones previstas y los posibles participantes no deseen colaborar en la investigación, he considerado una estrategia alternativa. Aplicaré una encuesta en colegios y preescolares de Medellín y su área metropolitana para identificar a los profesores del sexo masculino que trabajan en educación preescolar. Posteriormente, estableceré contacto con ellos y la institución donde laboran para solicitar su participación en la investigación. Si esta opción no funciona, pediré a las instituciones de educación superior que tengan un programa de licenciatura en educación preescolar que envíen una encuesta a los hombres egresados de este programa. La encuesta, será diseñada por mí y buscará recabar información general sobre su experiencia laboral en educación preescolar, lugar de residencia y ejercicio docente. Con base en los datos obtenidos, estableceré contacto con los posibles participantes.

A nivel logístico, también he enfrentado algunos desafíos. Después de tener la primera tutoría del año y acordar con la Dra. Amaranta Cornejo comenzar el trabajo de campo a mitad de este semestre, compré los boletos de avión para viajar a Medellín. Sin embargo, el 27 de febrero de este año (2023), la aerolínea con la que iba a viajar decidió suspender operaciones indefinidamente, incumpliendo sus compromisos con los clientes. Esta situación generó un retraso no solo en mi plan de viaje, sino también en la construcción y validación de los instrumentos de recolección de información, ya que tuve que dedicar casi una semana a presentar reclamaciones para evitar pérdidas económicas. En este momento, estoy trabajando en el desarrollo del protocolo ético que regirá mi investigación. Una vez que lo haya completado, comenzaré a acercarme a las instituciones y a los participantes de la investigación para iniciar el proceso de recolección de datos.

Para mí como investigadora es importante obtener el consentimiento informado de los participantes, que incluye, pero no se limita a él. Antes de iniciar la observación de las prácticas de los profesores y las entrevistas semiestructuradas con la comunidad educativa y los participantes, tendré un acercamiento con los profesores del sexo masculino que potencialmente participarán en la investigación. En este acercamiento, les explicaré brevemente la investigación que estoy realizando y les ofreceré la oportunidad de decidir si desean solo participar en las entrevistas narrativas o también permitir la observación de sus prácticas profesores. Posteriormente, presentaré al director o directora de la institución un consentimiento informado, solicitando su autorización para realizar la observación de las prácticas e interacciones de los participantes de la investigación en la institución y la forma en que desempeñan su labor diaria como profesores. Finalmente, hablaré con algunos miembros de la comunidad educativa y les pediré su consentimiento para participar en una entrevista semiestructurada.

Durante mis interacciones con los participantes y la comunidad educativa, considero el consentimiento desde una perspectiva etnográfica, tal como lo describe Church (2002). Según este autor, el consentimiento se entiende como una interacción continua entre el investigador y los

miembros de la comunidad estudiada, estando sujeto a las reglas culturales y formas de comprensión de dicha comunidad. En el caso de la comunidad escolar, el consentimiento se brinda o se retira de acuerdo con sus propias reglas y dinámicas propias del ámbito educativo, y se entiende como un elemento que crece y decrece a lo largo del proceso de recolección de información. Esta forma de entender el consentimiento se alinea con el establecimiento de confianza con los participantes, que es esencial en la investigación narrativa, ya que transcurre dentro de una relación entre los investigadores y los participantes “que está construida como una comunidad de atención mutua (*caring community*)” (Connelly & Clandinin, 1995, p. 19)

En el proceso de investigación, es fundamental considerar el consentimiento desde una perspectiva etnográfica para establecer una interacción respetuosa y empática con los participantes y la comunidad educativa. Una vez que se haya ingresado al campo y establecido una relación de confianza, el desafío es mantener la confidencialidad de la información recopilada para proteger a los participantes. Para abordar este reto, se utiliza la Inteligencia Artificial Whisper para transcribir las entrevistas narrativas, lo que garantiza la precisión de la información y asegura la privacidad de los datos recopilados. Este enfoque en la confidencialidad y la protección de los datos es una extensión natural de la comprensión etnográfica del consentimiento y contribuye a construir una investigación narrativa ética y rigurosa. En concordancia con lo anterior, la información recopilada solo será almacenada en mi cuenta de Google Drive, la cual, según la Ayuda de Google (2023), cuenta con encriptación de datos en tránsito y en reposo, además de contar con seguridad incorporada que permite detectar y bloquear spam, phishing y software malicioso.

Uno de los retos posteriores es obtener la aprobación de la información por parte de los participantes. Para ello, después de cada entrevista, presentaré la transcripción a los participantes y les pediré que la lean, revisen y expresen si lo que está allí consignado es lo que deseaban expresar. En caso de que no coincidan, tendrán la oportunidad de rectificar y se registrará como material de la siguiente entrevista. Este proceso se repetirá durante el proceso de entrevistas y durante la creación

de la trama narrativa, ya que los participantes tendrán acceso de primera mano al material escrito y podrán revisarlo para rectificar o solicitar que se eliminen partes de su narrativa. Solo yo, como investigadora, tendré acceso a la información que surja de las entrevistas y del diario de campo, buscando mantener la protección de los datos. Cada participante decidirá un seudónimo para proteger su identidad. Aunque los participantes tendrán acceso a lo registrado en cada etapa de transcripción, análisis, configuración y reconfiguración de la trama narrativa, la responsabilidad de lo que se plasma allí es enteramente mía.

¿Qué riesgos tiene mi investigación? ¿Cómo se mitigan?

Aunque la investigación narrativa se considera una forma de investigación de bajo riesgo en comparación con las investigaciones médicas o con un componente experimental, no significa que sea totalmente inofensiva. Los riesgos asociados a este tipo de investigación son de naturaleza moral, emocional y afectiva, como se verá a continuación.

La pérdida del anonimato es un riesgo que puede surgir en la investigación narrativa cuando no se utilizan de manera consistente seudónimos convenidos o se publican datos que permiten identificar a los participantes y su contexto escolar. Para mitigar este riesgo, como investigadora, es importante que cada participante seleccione un seudónimo que utilizaré en todo momento, desde el etiquetado de los audios y la transcripción de las entrevistas, hasta la elaboración de los productos finales de la investigación. Además, evitaré proporcionar elementos que permitan identificar la escuela en la que trabaja el participante y, si es necesario, censuraré ciertos elementos de su narración que puedan entrañar este riesgo. De esta manera, protegeré la privacidad y preservaré el anonimato de los participantes.

Otro riesgo potencial que he identificado es la pérdida de confidencialidad debido a mal uso de la información, fallos en su almacenamiento o en la seguridad asociada con mi cuenta de Google, o por el uso de aplicaciones que almacenan datos suministrados. Para mitigar este riesgo, he

decidido emplear la plataforma de Google Drive para el almacenamiento de la información, ya que según Ayuda de Google (2023) cuenta con características de seguridad como encriptación de datos en tránsito y en reposo, y elementos de seguridad incorporada que permiten detectar y bloquear spam, phishing y software malicioso. Además, solo accederé a esta plataforma por medio de dispositivos autorizados y empleando redes de internet que sean privadas.

Las aplicaciones que utilizaré para la transcripción y el análisis de la información serán Whisper y Pinpoint. Whisper es una herramienta para transcripción que no recopila datos a menos que se solicite un reporte de errores y, debido a la complejidad de su interfaz, no es accesible para personal no capacitado. Por otro lado, Pinpoint es una herramienta de análisis empleada comúnmente para la investigación periodística y cuenta con altos estándares de seguridad que garantizan la no filtración de información confidencial.

En mi investigación, reconozco que existe el riesgo de que yo como investigadora realice juicios previos en la construcción y reconstrucción de la trama narrativa, o que por la forma en que redacte mi narrativa, los relatos sean tergiversados y se publique una narrativa que incomode a los participantes. Para mitigar este riesgo, les daré acceso a las transcripciones de cada una de sus entrevistas y a los avances en el proceso de análisis, construcción y reconstrucción de la trama narrativa. Además, les permitiré rectificar la información que suministraron, realizar sugerencias o correcciones a la forma en que se está dando el análisis y al proceso de escritura de la narrativa. También podrán leer la narrativa final, aportar sugerencias, sugerir cambios y realizar modificaciones antes de que se publique parcial o totalmente en la investigación, en artículos y libros que surjan de esta o en eventos académicos.

Es importante destacar que en mi investigación utilizaré la triple mimesis de Ricoeur, adaptada por Quintero (2018), la cual emplea un análisis riguroso por medio de siete matrices de análisis que dan cuenta de los incidentes críticos, fuerzas enunciativas compromisorias y

metafóricas, fuerzas narrativas simbólicas, tipologías para la acción y los atributos del sujeto de la narración. Este análisis me permitirá evitar imprimir mis juicios, creencias y valoraciones en el momento de escritura de la narrativa, plasmando únicamente lo que surge de la información suministrada por los participantes.

Otro riesgo que trae mi investigación es que, en algunos momentos, los participantes puedan sentirse incómodos o revivir situaciones traumáticas o dolorosas. Por este motivo, es importante para mí generar un ambiente de confianza con los participantes que permita mitigar al máximo la incomodidad. Además, es fundamental tener en cuenta la libertad que los participantes tienen para decidir retirarse de las entrevistas en el momento que lo juzguen necesario o lo deseen. También tendrán la opción de retirar su participación en la investigación cuando ellos decidan, sin que esto traiga algún tipo de repercusión o impedimento para ellos. Para mitigar este riesgo, también busco establecer un espacio seguro para la expresión emocional que busca disminuir el riesgo de revivir situaciones traumáticas.

Con mi investigación espero poder aportar al campo disciplinar por medio de la transformación de la mirada hacia los profesores de educación preescolar, reflexionar sobre los elementos propios de la experiencia de estos en relación a las atribuciones sociales del rol de género dentro del contexto sociocultural de Medellín, y visibilizar la experiencia de los profesores del sexo masculino que laboran en educación preescolar.

10.5. Anexo D: Instrumentos de recolección de información

Entrevista inicial a participantes:

¿Cómo fue para ti el comenzar a trabajar en educación preescolar?

¿Cómo se tomó tu familia o amigos el que comenzaras a trabajar en educación preescolar?

¿Cuál fue el mayor reto con el que te encontraste al comenzar a trabajar en educación preescolar?

¿Has enfrentado algún reto relacionado con el hecho de que seas hombre y estés en educación preescolar? ¿Cuáles han sido?

¿Sientes que, por ser hombre, se espera de ti algo diferente que de tus compañeras? ¿Qué se espera de ti?

¿Cómo consideras que es tu relación con los directivos?

¿Consideras que tus compañeras toman en serio tus sugerencias? Cuéntame al respecto.

¿Qué elementos de ser profesor de preescolar te generan temores?

¿Qué temores te surgen al ser profesor de preescolar?

¿Con qué aspectos de tu labor profesional se relacionan tus temores?

¿Qué estrategias tienes para afrontar estos temores?

¿Cómo te sientes al contarle a tus amigos o conocidos que eres profesor de preescolar?

¿Qué piensa tu círculo inmediato de tu trabajo?

Ventajas de ser profesor de preescolar.

Desventajas de ser profesor de preescolar.

11. Referencias

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: Los afectos profesores en las relaciones pedagógicas* (1 edición). Paidós.
- Alarid Dieguez, J. D. (2021). La narrativa y la construcción de identidades. En N. G. Gutierrez Serrano & M. del S. Oropeza Amador, *Investigación narrativa en educación*. <https://doi.org/10.22201/crim.9786073029575e.2020>
- Álzate Piedrahita, M. V. (2003). *La infancia: Concepciones y perspectivas*. Papiro.
- Amorós, C., Álvarez, A. & de Miguel Álvarez, A. (2005). *Teoría feminista, de la Ilustración a la globalización: De los debates sobre el género al multiculturalismo*. Minerva Ediciones.
- Andersen, M. L., & Collins, P. H. (Eds.). (1992). *Race, class, and gender: An anthology*. Wadsworth Publishing Company.
- Ariès, P. (1960). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Ayuda de Google. (2023). De qué manera Drive protege tu privacidad y te da el control— Ayuda de Drive. <https://support.google.com/drive/answer/10375054?hl=es-419>
- Baudouin, J.-M. (2019). *Narrativa: Biografías y autobiografías en la investigación en la educación. Metodología de la investigación biográfica en educación*. En P. Ducoing Watty (Ed.), *Epistemologías y metodologías de la investigación educativa* (1a. edición). NEWTON, Edición y Tecnología Educativa.
- Benhabib, S. (1992). *Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral* (Ed.) *Feminismo y ética*. Isegoria. Barcelona: Instituto de Filosofía-Anthropos.

- Bermúdez, M. D. M. (2013, abril). Connell y el concepto de masculinidades hegemónicas: notas críticas desde la obra de Pierre Bourdieu. *Revista Estudios Feministas*, 21(1), 283-300. <https://doi.org/10.1590/s0104-026x2013000100015>
- Bolivar, A., Domingo, J., & 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
- Camilloni, A. R. W. (2011). El saber didáctico. Paidós.
- Cerda, H. (1996). Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Church, J. (2002). Should All Disciplines Be Subject to the Common Rule? *Human Subjects of Social Science Research*. *Academe*, 88(3), 62–69.
- Collins, P. H. (1990). Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. Unwin Hyman
- Connell, R. W. (2015). Masculinidades. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Connell, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. *Isis Internacional*. Emociones de las mujeres, (24), 30-48.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En *Déjame que te cuente* (1a ed., pp. 11–59).

- Conrado Murillo, Y. N., & Henao Cardona, L. M. (2020). La investigación narrativa como una oportunidad para expresar las emociones del ser maestro desde su experiencia. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(3).
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9493>
- Cooney, Margaret H., and Mark T. Bittner. "Men in early childhood education: Their emergent issues." *Early Childhood Education Journal* 29.2 (2001): 77-82.
- Congreso de la República de Colombia (Ed.). (1979). Decreto 2277 de 1979 (Número 1). Congreso de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia (Ed.). (1994). Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia (Ed.). (2002). Decreto 1278 de 2002. Congreso de la República de Colombia.
- Corsi, J. (1995). *Violencia masculina en pareja*. Buenos Aires: Paidós.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 140, 139-167.
- Cubillos Almendra, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora. Revista Internacional De Ética Y Política*, (7), 119–137.
Recuperado a partir de <https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14502>
- DANE. (2021, junio). Boletín Técnico de Educación Formal (EDUC) 2020.
https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_20.p

DANE (2019). Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) Revisión 3.1. 2019.

Demirkasımoğlu N., & Taşkın P. (2019). The career journey of the first male preschool teacher in Turkey: An optimistic perspective to a female dominated occupation. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 420-437. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.19m

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>

Estrada, D. T. (1984). *La Educación Ilustrada, 1786–1836: Educación Primaria En La Ciudad de Mexico*. El Colegio de Mexico.

Fernández, B. R. (1995). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.

Fortoul, M. B., & Fierro, M. C. (2019). La narrativa como perspectiva teórico-metodológica para el análisis de la práctica docente. En P. Ducoing Watty (Ed.), *Epistemologías y metodologías de la investigación educativa* (1a. edición). NEWTON, Edición y Tecnología Educativa.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

García, J., Ávila, D., Vargas, M., & Hernández, 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).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362015000200129&lng=es&tlng=es

Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Ediciones Bellaterra.

Galvan, L., & Zuñiga, A. (2004). De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar. De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar. Recuperado 15 de abril de 2022, de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm

Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* ([1a. ed. en castellano, 6a. reimp.]). Amorrortu.

González Rosado, R. I. (2017). *La construcción y desarrollo de la identidad profesional docente en Educación Infantil: características y peculiaridades en el caso de los hombres*.

González-Mena, R., & Eyer, D. W. (1989). *Infants, toddlers, and caregivers: A curriculum of respectful, responsive care and education*. Mayfield Publishing Company.

Gotby, A. (2023). *Ellos lo llaman amor: Una política de las emociones*. Verso Libros.

Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (2018). *Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited*.

Gutiérrez Serrano, N. G. (2021). La investigación narrativa sobre la diversidad cultural en educación y las formas autorreflexivas del investigador. En M. del S. Oropeza Amador & N. G. G. Serrano, *Investigación narrativa en educación*. <https://doi.org/10.22201/crim.9786073029575e.2020>

Gutierrez Serrano, N. G., & Oropeza Amador, M. del S. (2021). *Investigación narrativa en educación*. En Libros del CRIM. <https://doi.org/10.22201/crim.9786073029575e.2020>

Guzmán, M. (1961). *El Maestro Enrique Laubscher y la reforma educativa nacional*. Ed. Citlaltepetl.

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
<https://doi.org/10.2307/3178066>

Hedlin, M., Åberg, M., & 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

Harding, S. (2012). ¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el Punto de vista feminista. En *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM; Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM; Facultad de Psicología, UNAM.
Recuperado de: <https://ru.ceiich.unam.mx/handle/123456789/3005>

Heiland, H. (1993). Friedrich Fröbel. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIII(3–4), 501–519.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2014). *Derecho del Bienestar Familiar [RESOLUCION_ICBF_1908_2014]*. Recuperado 20 de abril de 2022, de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_icbf_1908_2014.htm

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (s. f.). *El Instituto*. Portal ICBF - Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. Recuperado 10 de octubre de 2021, de <https://www.icbf.gov.co/instituto>

- Jaramillo Uribe, Jaime. 1980. "Decreto orgánico de instrucción pública, noviembre 1 de 1870". *Revista Colombiana de Educación*. 5: 79-121.
- Jaramillo, L. (2009). *Antecedentes históricos de la educación preescolar en Colombia*. Universidad del Norte.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (C. Blanco & T. del Amo, Trads.). Ediciones Morata.
- Lagarde De Los Ríos, M. (2018). *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia* (1.a ed.). Siglo XXI Editores, S.A. De C.V.
- Llobet, V., & Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Eds.). (2014). *Pensar la infancia desde América Latina: Un estado de la cuestión* (Primera edición). CLACSO.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México. 1821–1911. Tomo 1* (Segunda Edición, Vol. 1). Centro de Estudios Educativos.
- Mia Heikkilä & Anette Hellman (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
- Mindi Reich-Shapiro, Kirsten Cole & Jean Yves Plaisir (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

- Moosa, S & Bhana, D. (2020) 'Troubling men who teach young children': masculinity and the paedophilic threat, *Pedagogy, Culture & Society*, DOI: 10.1080/14681366.2020.1818117
- Noam Shpancer, Jessica Fannin, Jordan L. Rush, Katie Rosneck, Mariel Montgomery, William Hove & Maya Venkataraman (2019) Male caregivers in child daycare: why so few?, *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2019.1651307
- Ortiz, A., & Rodriguez, E. (2020). De las escuelas de párvulos a la obligatoriedad de la educación preescolar en México. *Historia de la educación- Anuario.*, 21(1).
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772020000100050&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Perez, N.B. (2019). The Lived Experience Of Male Early Childhood Teachers.
- 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>
- Quintero, M. (2018). Énfasis. Uso de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I: configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI Editores.
- Rincón Verdugo, C. (2018). Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 25–46. <https://doi.org/10.19053/01227238.6245>
- Rivera Gómez, E., & Tirado Villegas, G. (2007). Los derechos de la infancia en México (del

pasado al presente). En M. de L. Herrera Feria (Ed.), Estudios sociales sobre la infancia en México (pp. 35–67).

Rodó-Zárate, M. (2021). Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones. Editorial Bellaterra.

Rocha, S. T., y Díaz, L. R. (2005). “Cultura de género: La brecha ideológica entre hombres y mujeres”. *Anales de psicología*, 42-49.

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres. Notas sobre la “economía política del sexo”. En *Nueva Antropología*, Vol. VIII. N. ° 30, (pp. 95-145). México: UNAM

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. (2008). Género e historia (1.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.

Scott, J. W. (1984). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075.

Seidler, V. J. (2000). La Sinrazón Masculina Masculinidad y Teoría Social.

Sepúlveda-Kattan, N. (2021). Sociología de la infancia y América Latina como su lugar de enunciación. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 70, Art. 70.
<https://doi.org/10.17141/iconos.70.2021.4438>

Skliar, C., & Larrosa, J. (Eds.). (2016). Experiencia y alteridad en educación (1a edición). FLACSO Argentina : Homo Sapiens.

- Shpancer, N., Jessica Fannin, Jordan L. Rush, Katie Rosneck, Mariel Montgomery, William Hove & Maya Venkataraman (2019) Male caregivers in child daycare: why so few?, Early Child Development and Care, DOI: 10.1080/03004430.2019.1651307
- Spiegel, G. M. (Ed.). (2005). Practicing history: new directions in historical writing after the linguistic turn. Psychology Press.
- Sullivan, V., Coles, L., Xu, Y., Perales, F., & 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>
- Thorpe, K., Sullivan, V., Jansen, E., McDonald, P., Sumsion, J., & Irvine, S. (2020). A man in the centre: Inclusion and contribution of male educators in early childhood education and care teaching teams. Early Child Development and Care.
- Torres Santomé, J. (1991). El curriculum oculto. Ediciones Morata.
- Tufan, M. (2018). Public perceptions and the situation of males in early childhood settings. Educational Research and Reviews, 13(3), 111-119.
- Van Manen, M. (2015). Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do. Left Coast Press.
- Virginia Triviño, A. (2018). Imaginarios sociales de infancia y su incidencia en la práctica pedagógica de una escuela bogotana. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382018000200047
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. Debate Feminista, 52, 1-17.

- Williams, C. L. (2013). The glass escalator, revisited: Gender inequality in neoliberal times, SWS feminist lecturer. *Gender & Society*, 27(5), 609-629.
- Wright, T. (2018). Contesting hegemony: Re-imagining masculinities for early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(2), 117-130.
- Yang, Y. (2018). Challenges of Men in Early Childhood Education--Case Study of an American Male Early Childhood Teacher. In 2018 2nd International Conference on Education, Economics and Management Research (ICEEMR 2018) (pp. 267-269). Atlantis Press.
- Yang, 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.
- Zamora Arreola, A. (2021). Estudios biográfico-narrativos y diario total del investigador interventor. En N. G. Gutiérrez Serrano & M. del S. Oropeza Amador, *Investigación narrativa en educación*. <https://doi.org/10.22201/crim.9786073029575e.2020>
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores