Perfiles de las Ciencias Sociales, Nueva Época,
Vol. 13, Núm. 26, Julio - Diciembre 2026, ISSN: 2007-9362
DOI: 10.19136/pcs.a13n26.6715

RETOS DE GÉNERO Y REDEFINICIÓN DE LA IDENTIDAD DEL MAESTRO VARÓN EN UNA ESCUELA FORMADORA DE DOCENTES*

GENDER CHALLENGES AND THE REDEFINITION OF MALE TEACHERS' IDENTITY IN A TEACHER TRAINING SCHOOL

Bertha Lisset Balderrama Legarreta[1]
Cristian Lael Rodríguez García[2]
Claudia Elizabeth Sandoval Arguello[3]

Resumen: La presente investigación se aborda desde un enfoque mixto de predominio cualitativo bajo la metodología de estudio de caso. Se administró un cuestionario a 50 alumnos de la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo" para analizar las percepciones sobre el ser varón en una escuela formadora de docentes y en las escuelas de práctica. Se indaga cómo navegan en un contexto históricamente feminizado donde el entorno les exige desde fuerza física hasta el autorregulamiento de sus emociones por temor a malas interpretaciones, empleando mecanismos de autoprotección frente a señalamientos infundados. Los resultados indican una tendencia social e institucional a asociar la masculinidad con el esfuerzo físico, soporte tecnológico o el estigma de ser más serios o flojos, exigiendo un cuidado riguroso de su conducta. Se concluye que los futuros docentes poseen la convicción ética de romper barreras de género enseñando con el ejemplo.

* Artículo de investigación en extenso. Artículo recibido: 5 de octubre de 2026. Artículo aprobado: 26 de octubre de 2026.

[1] Doctora en Pedagogía Crítica. Docente de la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo", Hidalgo del Parral, Chihuahua, México. ORCID: 0000-0002-1255-3329.

[2] Doctor en Educación. Docente de la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo", Hidalgo del Parral, Chihuahua, México. ORCID: 0009-0004-8710-8571. Correo electrónico: laeloordz@gmail.com

[3] Maestra en Terapia Familiar Sistémica. Docente de la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo", Hidalgo del Parral, Chihuahua, México. ORCID: 0000-0003-0626-4608. Correo electrónico: claudia.sandoval@normalexpmiguelhgo.edu.mx

Palabras clave: Masculinidad, feminismo, división del trabajo, socioafectividad, rol de género, docencia.

Abstract: This research is approached from a mixed-methods perspective, with a predominantly qualitative focus, using a case study methodology. A questionnaire was administered to 50 students at the Miguel Hidalgo Experimental School to analyze their perceptions of what it means to be a man in a teacher-training institution and in the schools where they complete their teaching practice. The study indicates how male students navigate a historically feminized context in which their environment places expectations on them ranging from physical strength to the regulation of their emotions, often out of fear of being misunderstood. As a result, they employ self-protection mechanisms in response to unfounded accusations or criticism. The results indicate a social and institutional tendency to associate masculinity with physical effort, technological support, or the perception that men are more serious or less hardworking. These expectations require male students to exercise careful control over their behavior. The study concludes that future teachers possess an ethical commitment to breaking down gender barriers by teaching through their own example.
Keywords: Masculinity, feminism, division of labor, socio-emotional development, gender roles, teaching.

SUMARIO: I. Planteamiento del problema; II. Marco teórico; II.1. La docencia masculina en América y Europa; II.2. La ausencia de la perspectiva de género en la formación normalista y sus efectos en los docentes varones; II.3. Las escuelas formadoras de docentes y la teoría y perspectiva de género; III. Metodología; III.1. Población y muestra; III.2. Técnica e instrumento de recolección de datos; III.3. Rigor metodológico: validez por juicio de expertos y prueba piloto; III.4. Procedimiento de procesamiento y análisis de datos; III.5. Consideraciones éticas y resguardo de la información; IV. Resultados; IV.1. Mandatos de la masculinidad y construcción sociocultural del docente varón en la educación normal; IV.2. Asimetría de roles y segregación funcional del trabajo docente según el género en la Escuela Normal; IV.3. Sospecha social y práctica pedagógica: la vulnerabilidad del practicante varón en la educación básica; IV.4. La docencia como compromiso ético: resignificación del rol masculino y ruptura de estereotipos; V. Discusión y conclusiones; y VI. Bibliografía.

I. Planteamiento del problema.

La educación básica, especialmente en los niveles inicial, preescolar y primaria, ha sido concebida durante mucho tiempo como un espacio laboral vinculado de manera predominante con las mujeres. Esta asociación se sostiene en representaciones culturales que relacionan el cuidado, la paciencia, la ternura y el acompañamiento emocional con atributos considerados tradicionalmente femeninos. Aunque los estudios de género han prestado amplia atención a las desigualdades que afectan a las mujeres en distintos ámbitos sociales y laborales, también resulta necesario examinar la experiencia de los hombres que deciden ingresar a profesiones socialmente feminizadas, como la docencia en los primeros niveles educativos.

En la formación de los futuros docentes, los estudiantes varones no solo enfrentan los desafíos propios del aprendizaje pedagógico y didáctico, sino también un conjunto de expectativas sociales sobre la forma en que deberían actuar por ser hombres dentro de una institución formadora de docentes.

En las primarias y preescolares donde realizan sus prácticas profesionales, las expectativas suelen expresarse mediante una distribución diferenciada de tareas. Las actividades creativas, la elaboración detallada de materiales, el acompañamiento afectivo y la atención personalizada tienden a asociarse con las estudiantes mujeres, mientras que a los varones se les asignan con mayor frecuencia responsabilidades vinculadas con la fuerza física, la disciplina, el apoyo tecnológico o la organización logística.

Esta división de funciones influye en la manera en que los futuros maestros construyen su identidad profesional; por un lado, limita su participación en actividades tales como el cuidado y la cercanía emocional y, a su vez, refuerza la idea de que los hombres son menos aptos para tareas relacionadas con la contención socioafectiva de niñas y niños. Por lo tanto, el maestro varón en formación puede verse obligado a demostrar de manera constante que su presencia en el aula se centra solo en el ejercicio de enseñar y acatar las normas. Por ende, existe un temor persistente a que las muestras de cercanía pedagógica, empatía, acompañamiento o afecto del docente varón hacia las niñas y niños sean malinterpretadas y provoquen desconfianza sin motivo. Como respuesta a este entorno de temor social, los futuros docentes recurren a mecanismos de autocensura, restricción de su estilo interactivo y

distanciamiento socioafectivo como medidas de autoprotección; esta situación coarta el desarrollo profesional integral del maestro varón y reprime su sensibilidad socioafectiva en el aula.

Uno de los aspectos más delicados de esta problemática aparece durante las jornadas de práctica; en estos espacios, los estudiantes varones perciben una vigilancia más intensa por parte de los docentes titulares, directivos y familias. Al estar inmerso en la práctica pedagógica y comenzar a manifestar acciones como la empatía, la cercanía, el acompañamiento individual o la expresión de afecto, estas pueden generar desconfianza si las realiza un hombre. Frente a ese riesgo, algunos normalistas recurren a estrategias de autoprotección, tales como limitar el contacto físico, regular sus gestos, cuidar excesivamente su lenguaje corporal o mantener una distancia emocional con el alumnado.

Estas formas de autocensura afectan la espontaneidad didáctica y el desarrollo socioafectivo del futuro docente. El problema va más allá de lo que piense cada persona: se relaciona con una cultura escolar que aún asocia el cuidado con lo femenino y la autoridad con lo masculino. De esta manera, el estudiante varón se enfrenta a una contradicción: se le exige sensibilidad pedagógica, pero al mismo tiempo se le vigila cuando intenta ejercerla. Esta tensión puede desgastar su confianza, limitar su desempeño y dificultar la consolidación de una identidad docente integral.

Descuidar este tema en las escuelas formadoras de docentes tiene consecuencias relevantes. No solo afecta el desarrollo personal y profesional de los futuros maestros, sino que también priva a niñas y niños de referentes masculinos diversos, empáticos y democráticos. Por ello, para avanzar hacia una educación más inclusiva, es urgente acabar con la división de tareas por género en las escuelas, donde el cuidado y la enseñanza sean comprendidos como responsabilidades compartidas y no como funciones determinadas por el género.

A partir de esta problemática, surge la pregunta central de investigación: ¿De qué manera los mandatos socioculturales de masculinidad y las dinámicas institucionales de género intervienen en la construcción de la identidad socioafectiva y en las prácticas pedagógicas de los docentes varones de la Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo”?

Para dar respuesta a esta interrogante, se plantea como objetivo general de la investigación: Analizar cómo los mandatos socioculturales de masculinidad y las dinámicas institucionales de género intervienen en la construcción de la identidad socioafectiva y en las

prácticas pedagógicas de los docentes varones de la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo", identificando los mandatos tradicionales, la construcción social y las expectativas de género que condicionan su desempeño pedagógico. Abordar este problema es indispensable para visibilizar una dimensión poco explorada de la equidad de género en la educación, promover la desmitificación de los roles tradicionales y garantizar un ejercicio docente libre de estigmas y barreras socioculturales.

II. Marco teórico.

II.1. La docencia masculina en América y Europa.

Para comprender los retos que enfrentan los estudiantes varones de la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo", resulta pertinente revisar investigaciones nacionales e internacionales que han abordado la presencia masculina en la educación preescolar y primaria. En diferentes contextos de Europa y América Latina, los estudios coinciden en señalar que la docencia en las primeras etapas de la infancia continúa marcada por expectativas de género que relacionan el cuidado con la maternidad y que, por ello, generan barreras socioculturales para los hombres que eligen esta profesión.

En el contexto europeo, investigaciones desarrolladas en España por autores como Rodríguez-Martínez (2020) y Subirats (2018) advierten que la baja participación de varones en educación infantil no se explica únicamente por ausencia de vocación, sino también por la vigilancia social que recae sobre su comportamiento. En estos estudios se señala que los maestros varones suelen desempeñarse en un ambiente atravesado por el denominado "pánico moral", entendido como un clima de sospecha en el que cualquier manifestación de afecto, contacto físico o cercanía pedagógica con niñas y niños puede ser objeto de malinterpretación por parte de familias o autoridades escolares. Esta situación conduce a la adopción de estrategias preventivas, tales como mantener puertas abiertas, evitar abrazos o limitar el acompañamiento en determinadas actividades.

En América Latina, las investigaciones de Morgade (2019) en Argentina han señalado la persistencia del imaginario del "docente sospechoso", el cual obliga a los maestros varones a enfrentar temores relacionados con falsas denuncias, juicios precipitados o cuestionamientos hacia su conducta profesional. De manera complementaria, los trabajos de Sepúlveda (2019) en

Chile y de Restrepo y Martínez (2021) en Colombia muestran una tensión recurrente: se espera que el maestro hombre represente autoridad, disciplina y firmeza, pero cuando intenta construir una pedagogía basada en la empatía y el afecto, su actuación puede generar recelo.

Al contrastar estos antecedentes con los hallazgos obtenidos en la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo", coinciden de forma clara. Al igual que lo reportado por Rodríguez-Martínez (2020), Sepúlveda (2019) y Morgade (2019), los estudiantes normalistas señalan que el temor a ser malinterpretados influye de manera directa en su práctica pedagógica. Los datos locales indican que más del 56% de la muestra reconoce haber limitado su cercanía afectiva durante las jornadas de práctica como una forma de autocensura defensiva. Esto muestra que el estigma asociado al maestro varón en la educación inicial y básica no constituye un fenómeno aislado, sino una problemática estructural que rebasa los límites de un contexto específico.

II.2. La ausencia de la perspectiva de género en la formación normalista y sus efectos en los docentes varones.

Durante gran parte del siglo XX y en los primeros años del siglo XXI, la formación normalista mexicana se orientó principalmente hacia la enseñanza de contenidos disciplinares, la didáctica general y el manejo del grupo. En este modelo de formación, la perspectiva de género y el desarrollo de habilidades socioemocionales tuvieron un papel secundario o se trataron de forma superficial. Aunque las reformas curriculares recientes han incorporado temas relacionados con la inclusión y la educación socioemocional, dichas aproximaciones no siempre profundizan en los dilemas específicos que viven los varones al ingresar a una profesión históricamente feminizada.

Esta ausencia curricular favorece que las Escuelas Normales reproduzcan de manera informal la división sexual del trabajo dentro de sus propias aulas debido a que no existen espacios para reflexionar sobre masculinidad, afectividad y estereotipos de género. La institución tiende a asignar a los alumnos varones tareas operativas, físicas o disciplinarias, mientras que las labores de cuidado, diseño detallado y acompañamiento emocional continúan asociándose con las estudiantes mujeres. Comprender esta dinámica permite reconocer la necesidad de renovar la formación inicial hacia un modelo que contemple el acompañamiento emocional y la seguridad pedagógica de todos los futuros docentes.

II.3. Las escuelas formadoras de docentes y la teoría y perspectiva de género.

El análisis de las experiencias socioafectivas e identitarias de los maestros varones en formación requiere articular la perspectiva de género con los estudios sobre masculinidad y las dinámicas institucionales del espacio educativo. García (2022), en una investigación sobre estereotipos y perspectiva de género en el alumnado, encontró que persisten imaginarios profundamente arraigados que limitan la igualdad de oportunidades. Este planteamiento resulta útil para comprender cómo las escuelas formadoras de docentes pueden reproducir sesgos que afectan la participación plena de los estudiantes varones en temas vinculados con el cuidado, la creatividad y la afectividad.

Desde la perspectiva de Butler (2018, 2020), el género no puede entenderse como una condición puramente biológica ni como una identidad fija, sino como una construcción cultural que se sostiene mediante la reiteración de normas sociales. Estas normas orientan lo que se espera de los sujetos y sancionan aquello que se aparta de los comportamientos considerados adecuados. En el caso de las escuelas formadoras y de los centros de práctica, el docente varón se enfrenta a mandatos que delimitan su forma de actuar, hablar, acercarse o expresar afecto. Por ello, cuestionar el rol tradicional masculino implica avanzar hacia una formación humanista, crítica e incluyente.

Lamas (2013, 2016) permite precisar que el género se construye a partir de creencias, prescripciones y atribuciones sociales organizadas en torno a la diferencia sexual. Sin embargo, dicha diferencia no debe confundirse con desigualdad intelectual, ética o profesional. Esta distinción resulta clave para valorar al docente varón desde sus capacidades pedagógicas y no desde prejuicios asociados a su sexo. Bourdieu (2021) explica que el orden social reproduce una "máquina simbólica" que legitima la división sexual del trabajo y distribuye actividades de acuerdo con lo que culturalmente se espera de hombres y mujeres. En el ámbito normalista, esta lógica se expresa cuando a los hombres se les asignan tareas de fuerza, disciplina o tecnología, mientras se les excluye de actividades relacionadas con el cuidado y la sensibilidad pedagógica.

Para comprender los mecanismos de autocensura y distanciamiento afectivo que aparecen en las respuestas de los estudiantes varones, es necesario considerar también la socialización masculina. Segato (2018) analiza cómo el mandato de masculinidad exige a los hombres demostrar fortaleza, control emocional y distancia frente a la vulnerabilidad. En este

sentido, la sensibilidad puede ser interpretada como debilidad, lo que genera tensiones cuando los varones ingresan a una profesión que demanda empatía, paciencia y acompañamiento emocional. En la docencia, estos mandatos entran en conflicto con la vocación pedagógica, especialmente cuando el futuro maestro desea construir vínculos afectivos y respetuosos con sus estudiantes. Asimismo, Segato (2018) examina cómo se construye el mandato de masculinidad mediante un proceso de desensibilización progresiva:

> Todo hombre de chiquito de alguna forma tiene que mostrar que está encallecido, que tiene menos empatía, que siente menos… Hasta hoy, la capacidad de distanciamiento o crueldad se exige como un trazo de la masculinidad. (p. 42)

La propuesta de Segato (2018) evidencia cómo las exigencias socioculturales imponen la represión de la vulnerabilidad; al ingresar a la profesión docente, estos mandatos entran en directa tensión con la vocación pedagógica.

Las aportaciones de Federici (2013, 2018) también resultan relevantes, pues permiten comprender cómo las sociedades han organizado históricamente el trabajo de cuidado como una función femenina, mientras que las tareas de autoridad o producción pública se han asociado con lo masculino. Esta división influye en la escuela al reproducir la idea de que el cuidado, la ternura y la contención emocional pertenecen naturalmente a las mujeres. Como consecuencia, cuando un hombre intenta desempeñar esas funciones, puede ser visto como extraño, inadecuado o sospechoso.

La teoría del trabajo emocional propuesta por Hochschild (2008) ofrece otra herramienta para analizar la experiencia de los normalistas varones. La autora explica que las personas regulan, inducen o suprimen emociones con el fin de presentar una imagen aceptable ante los demás. En la docencia, esta regulación forma parte del trabajo cotidiano, ya que enseñar implica desplegar paciencia, entusiasmo, empatía y control emocional. Sin embargo, cuando el docente es varón y trabaja en un campo feminizado, la gestión de sus emociones adquiere una carga particular: debe mostrar cercanía sin parecer excesivamente afectivo, ejercer autoridad sin ser autoritario y acompañar sin generar sospecha.

En la docencia tradicional, la figura de la maestra ha sido relacionada con una suerte de "maternalización" de la enseñanza, en la cual la ternura y la contención se entienden como cualidades naturales de la identidad femenina. En contraste, al profesor varón se le suelen atribuir expectativas asociadas con firmeza, liderazgo, disciplina y racionalidad. Cuando este intenta ejercer una pedagogía de la escucha, el afecto o la proximidad, sus acciones pueden

chocar con las expectativas dominantes y activar mecanismos de vigilancia por parte de familias, directivos o compañeros.

Esta tensión conduce a que los estudiantes varones recurran a formas de actuación superficial o profunda, en términos de Hochschild (2008), al regular su lenguaje corporal, su tono de voz, sus expresiones de afecto y su grado de cercanía física, lo cual puede traducirse en hipervigilancia, autocensura y distanciamiento socioafectivo. En última instancia, negar al maestro varón la posibilidad de ejercer una afectividad legítima y segura no solo limita su desarrollo profesional, sino que también reproduce el mito de la "incompetencia afectiva masculina" señalado por Barroso (2021), privando a las infancias de referentes masculinos empáticos y comprometidos con una pedagogía del cuidado.

III. Metodología.

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque mixto con predominio cualitativo, de acuerdo con los planteamientos de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). Esta perspectiva resulta adecuada para estudiar las masculinidades, las representaciones sociales y las barreras de género en la docencia, ya que permite recuperar la profundidad de las experiencias narradas por los participantes y, al mismo tiempo, integrar datos cuantitativos que muestran tendencias, frecuencias y niveles de prevalencia dentro de la comunidad normalista.

El diseño metodológico corresponde a un estudio de caso instrumental y contextualizado, siguiendo la orientación de Patton (2015). El caso se centró en la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo", y tuvo como eje de análisis la siguiente pregunta: ¿De qué manera los mandatos socioculturales de masculinidad y las dinámicas institucionales de género intervienen en la construcción de la identidad socioafectiva y en las prácticas pedagógicas de los docentes varones de la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo"? En congruencia con esta interrogante, el objetivo general consiste en analizar las experiencias de vida, convivencia y representación social de los estudiantes varones de la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo", identificando mandatos tradicionales, construcción social, normas y expectativas de género en los varones, así como estereotipos y mecanismos de autocensura presentes tanto en la formación inicial como en las jornadas de práctica docente, con el propósito de proponer pautas para un entorno académico e institucional más inclusivo.

III.1. Población y muestra.

La población del estudio estuvo conformada por la totalidad de estudiantes varones inscritos en las licenciaturas que ofrece la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo": Educación Primaria y Educación Preescolar. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia y de tipo censal, logrando la participación de los 50 estudiantes varones que integraban la población masculina de la institución. Esta decisión permitió obtener una visión amplia de las dinámicas organizacionales e interpersonales que atraviesan a los futuros docentes en un contexto históricamente feminizado.

III.2. Técnica e instrumento de recolección de datos.

Para la recolección de información se utilizó la encuesta como técnica de indagación y un cuestionario mixto como instrumento. El cuestionario fue administrado de forma digital mediante la plataforma Google Forms. Esta modalidad permitió garantizar el anonimato de los participantes, reducir posibles sesgos de deseabilidad social y ofrecer un espacio seguro para expresar opiniones sobre temas sensibles, tales como la vulnerabilidad emocional, el temor a señalamientos infundados y la presión por reafirmar la masculinidad.

El instrumento se organizó en cinco dimensiones analíticas. La primera recogió datos demográficos y académicos, tales como semestre, licenciatura de adscripción y elección vocacional. La segunda dimensión exploró la percepción del rol y las representaciones sociales de género, indagando la presión sociocultural experimentada por estudiar una carrera feminizada y los prejuicios sobre el maestro varón. La tercera dimensión abordó la interacción, convivencia y división del trabajo en la Escuela Normal, considerando la asignación de tareas por género y la integración con las compañeras mujeres.

Las dimensiones cuarta y quinta se centraron en las experiencias durante las prácticas profesionales en educación básica y en la construcción de identidad, pertenencia y propuestas de cambio. En ellas se exploraron situaciones de desconfianza por parte de familias o directivos, asignación diferenciada de tareas en las escuelas de práctica, mecanismos de autocensura afectiva y alternativas propuestas por los propios estudiantes para construir una cultura escolar más equitativa.

Tabla 1

Estructura analítica del cuestionario y ejemplos de redacción de ítems

Dimensión Analítica	Objetivos y Aspectos que Explora	Ejemplo de Redacción de Ítems e Indicadores
1. Datos Demográficos y Académicos	Recoger información contextual de los participantes, su adscripción académica y la motivación de su elección vocacional.	• Semestre y Licenciatura de adscripción. • Motivación / Elección vocacional.
2. Estereotipos, Roles y Expectativas Sociales de Género	Explorar la presión sociocultural experimentada por estudiar una carrera históricamente feminizada, las representaciones sociales y los prejuicios sobre el maestro varón.	• Pregunta 1: ¿Has sentido que se espera un comportamiento específico de ti por el hecho de ser hombre en una carrera "feminizada"? (Opciones: Sí, constantemente / A veces / Rara vez / Nunca) • Pregunta 2: ¿Consideras que existen prejuicios sociales hacia los hombres que eligen ser maestros? (Opciones: Sí, constantemente / A veces / Rara vez / Nunca)
3. Dinámicas de Interacción, Convivencia e Integración (En la Normal)	Evaluar la convivencia diaria dentro de la institución formadora, el sesgo en el trabajo colaborativo, la exigencia docente y la relación con pares mujeres.	• Pregunta 4: En los trabajos en equipo, ¿sientes que se te asignan roles específicos por ser hombre? (Ejemplo: cargar cosas, ser el líder, encargarse de la tecnología) (Opciones: Sí / No) • Pregunta 5: ¿Cómo calificarías tu integración con tus compañeras mujeres? (Opciones: Excelente / Bueno / Regular / Malo)
4. Experiencias, Desafíos y División del Trabajo en Prácticas Profesionales	Analizar el encuentro con el contexto real de educación básica: relación con familias y directivos, desconfianza percibida, autocensura afectiva y asignación diferenciada de comisiones.	• Pregunta 7: Durante tus prácticas, ¿has percibido desconfianza por parte de los padres de familia al ver que el maestro es hombre? (Opciones: Ninguna / Algunas / Poco) • Pregunta 9: ¿Te has sentido limitado en las muestras de afecto o cercanía pedagógica con los alumnos por temor a malinterpretaciones, por tu género? (Opciones: Sí / No) • Pregunta 11 (Respuesta abierta): Durante tus jornadas de práctica, ¿qué tipo de tareas,

		comisiones o responsabilidades sentiste que los directivos o docentes titulares te asignaban a ti por ser hombre, que quizás no les pedían a tus compañeras?
5. Identidad Masculina, Construcción de Pertenencia y Propuestas de Cambio	Analizar la redefinición de la masculinidad en la docencia, los factores motivacionales/vocacionales y las alternativas propuestas por los estudiantes para promover la equidad.	• Pregunta 16 (Respuesta abierta): Como futuro docente varón, ¿de qué manera sientes que tu paso por la Escuela Normal te permite redefinir o poner en alto lo que significa ser un profesor hombre hoy en día? • Pregunta 18 (Respuesta abierta): ¿Qué cambiarías de la cultura escolar para que la estancia de los hombres sea más inclusiva?

Nota. Información elaborada a partir del instrumento de indagación aplicado mediante Google Forms en la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo".

III.3. Rigor metodológico: validez por juicio de expertos y prueba piloto.

Para garantizar la validez de contenido y la calidad cualitativa del instrumento, se llevó a cabo un proceso de validación. En un primer momento, el cuestionario se sometió a una evaluación por juicio de expertos, integrado por especialistas en investigación educativa, perspectiva de género y metodología de las ciencias sociales. Los jueces evaluaron cualitativamente cada reactivo bajo cuatro criterios fundamentales: claridad en la redacción, pertinencia con el objeto de estudio, coherencia interna con las dimensiones analíticas y relevancia de los enunciados. Sus observaciones permitieron ajustar la precisión conceptual de los términos y eliminar preguntas inducidas.

En un segundo momento, se realizó una prueba piloto con un grupo de estudiantes varones con características académicas homólogas a la muestra definitiva. Esta aplicación previa tuvo como propósito evaluar la inteligibilidad del instrumento, calcular el tiempo promedio de respuesta e identificar posibles ambigüedades o redundancias en las preguntas abiertas. Los insumos de la prueba piloto derivaron en el reordenamiento de la secuencia metodológica de los bloques y en el perfeccionamiento del instrumento final administrado vía Google Forms.

III.4. Procedimiento de procesamiento y análisis de datos.

El tratamiento de la información recolectada se organizó a través de un procedimiento complementario de triangulación:

a) Análisis cuantitativo descriptivo: Los reactivos cerrados fueron procesados mediante estadística descriptiva básica en hojas de cálculo automatizadas, obteniendo tablas de frecuencias absolutas.

b) Análisis cualitativo: Las respuestas a las preguntas abiertas fueron sometidas a un análisis temático categorial (Patton, 2015). El procedimiento contempló: 1) lectura analítica holística de los testimonios narrativos; 2) codificación abierta y segmentación de unidades de significado; 3) agrupamiento de códigos recurrentes en las cuatro categorías emergentes definitivas; y 4) triangulación de las narrativas empíricas con la literatura teórica especializada (Butler, Bourdieu, Segato, Lamas y Federici).

III.5. Consideraciones éticas y resguardo de la información.

El estudio se apegó de manera estricta a los principios éticos de la investigación, garantizando el consentimiento informado previo a la resolución de la encuesta inicial de Google Forms. Para proteger la identidad, se asignó a cada participante un sistema de codificación alfanumérica encriptada (p. ej., A/1, A/5, A/14, A/32, A/50), mediante el cual se citan fiel y textualmente sus testimonios expresados en el instrumento.

IV. Resultados.

El análisis de la información recabada permitió identificar patrones cuantitativos y cualitativos, mismos que permitieron obtener los hallazgos más relevantes de la investigación, profundizar en la comprensión del fenómeno y evitar explicaciones superficiales. A través de un proceso de triangulación de datos para lograr la sistematización, se ofrece una explicación fundamentada de las causas del objeto de estudio; los resultados se estructuran en cuatro categorías analíticas principales, triangulando de manera continua los porcentajes, las voces directas de los normalistas y los referentes teóricos de la investigación.

IV.1. Mandatos de la masculinidad y construcción sociocultural del docente varón en la educación normal.

Los estereotipos y las expectativas sociales de género son parte importante de cómo se forman los roles en la sociedad. Estos conceptos no solo dicen qué comportamientos son aceptables; también ponen una presión normativa fuerte y una carga emocional grande sobre las personas, tanto a nivel individual como social. Atacar esas normas es clave para conseguir una sociedad más justa y equitativa.

Esta primera categoría examina los prejuicios socioculturales que enfrentan los varones al elegir una trayectoria profesional históricamente feminizada. Como plantea Judith Butler (2020: 54), el género no constituye una esencia biológica natural, sino un conjunto de normas sociales y performativas impuestas para clasificar a las personas dentro de roles binarios. En el ámbito educativo, los datos revelan que el 51% de los encuestados percibe de forma constante o recurrente una marcada presión social sobre su rol por el simple hecho de ser varón en la Normal. Marta Lamas (2013) explica que el género actúa como una armadura cultural que constriñe la conducta; en este contexto, las expectativas sociales imponen al maestro hombre la obligación de mostrarse severo o distante.

Frente a este mandato, los estudiantes en formación expresan resistencia, pero también el peso de la estigmatización social. El participante A/9 expone con claridad la necesidad de desmitificar la idea de que el varón es apático o irresponsable: "Evitar el prejuicio de que por ser hombres es más serio o es más flojo, ya que es una actividad individual de cada docente". Esta narrativa evidencia cómo el estigma juzga colectivamente al varón, invisibilizando su compromiso pedagógico individual.

Los testimonios denuncian la falta de espacios institucionales para canalizar las necesidades emocionales de los hombres. El participante A/5 señala con agudeza: "Dejar de minimizar los sentimientos de un hombre, mostrar más interés en darle apoyo a un grupo que día a día es sometido por la sociedad y que por el simple hecho de nacer te catalogan". Desde el marco analítico de Rita Segato (2018), esta vivencia refleja la exigencia sociocultural del "encallecimiento": se obliga al varón a silenciar su vulnerabilidad emocional, interpretando su sensibilidad como un rasgo de debilidad inaceptable para la función docente tradicional.

El dato cuantitativo más crítico de esta dimensión indica que el 56.9% de los normalistas admite verse en la imperiosa necesidad de modificar y restringir cotidianamente sus muestras de afecto y cercanía pedagógica con las infancias por temor a malas interpretaciones. Este porcentaje confirma empíricamente la presencia del "pánico moral" teorizado por Rodríguez-

Martínez (2020), donde el docente varón es sometido a un clima preventivo de sospecha y vigilancia social que cercena su calidez pedagógica.

IV.2. Asimetría de roles y segregación funcional del trabajo docente según el género en la Escuela Normal.

Esta categoría analiza las dinámicas de interacción académica y la distribución informal de tareas dentro del entorno formativo. La división del trabajo y la asimetría de roles en la Escuela Normal son fenómenos que reflejan las dinámicas complejas del sistema educativo. La división del trabajo se refiere a la especialización de tareas dentro de la institución educativa, mientras que la asimetría de roles se refiere a la distribución desigual de poder y responsabilidades entre los diferentes actores escolares; aunque la división del trabajo puede aumentar la eficiencia, la asimetría de roles puede perpetuar desigualdades que afectan la calidad educativa. Los resultados cuantitativos de esta investigación indican que el 43.1% de la muestra ha experimentado una asignación estereotipada e inequitativa de responsabilidades durante el trabajo colaborativo en la Normal, donde las actividades creativas y de diseño se encomiendan a las mujeres, y la fuerza o la logística a los varones.

El testimonio del participante A/32 ilustra con precisión esta lógica operativa: "El encargarse de llevar cosas o solo estar por si se ocupa algo, no ayudar como tal en decoraciones o el elaborar cosas". Esta asignación reproduce lo que Pierre Bourdieu (2021: 22) denomina la "máquina simbólica" de la dominación masculina: se naturaliza que el varón cumpla una función estrictamente instrumental o de soporte físico, excluyéndolo de la dimensión estética y sensible del trabajo pedagógico.

Por su parte, el estudiante A/50 desglosa los prejuicios institucionales que condicionan su estancia escolar: "Que las carreras de educación son más adecuadas para mujeres, que los hombres tienen más facilidad para mantener la disciplina en el aula... que los hombres deberían encargarse de actividades que requieren fuerza física". De forma complementaria, el participante A/15 visibiliza la violencia simbólica sufrida en la elaboración de materiales: "Al momento de realizar material didáctico y en la interacción con los niños, en la mayoría de ocasiones se tiene más expectativa de las mujeres, mientras que a los hombres se les siente más incapaces". Siguiendo a Silvia Federici (2018), esta brecha demuestra cómo el sistema institucional desvaloriza la capacidad del hombre en las labores de cuidado y creación,

etiquetándolo de forma prejuiciosa como un sujeto "incapaz" para la ternura o el detalle didáctico.

IV.3. Sospecha social y práctica pedagógica: la vulnerabilidad del practicante varón en la educación básica.

Las jornadas de práctica en Educación Básica son una etapa crucial en la formación de futuros docentes, brindando oportunidades para aplicar teorías pedagógicas en un entorno real y desarrollar habilidades esenciales para la enseñanza. Estas experiencias, aunque enriquecedoras, presentan desafíos significativos que deben ser manejados con habilidades y una postura crítica. Una de las experiencias más valiosas durante estas jornadas es la interacción directa con los estudiantes; esta oportunidad permite a los docentes en formación comprender mejor las dinámicas de aula, adaptar estrategias de enseñanza a diversas necesidades y observar el impacto directo de sus métodos pedagógicos.

Esta categoría analiza el impacto con la realidad escolar durante las estancias en el preescolar y las primarias, donde la desconfianza de las familias y la rigidez directiva cobran mayor intensidad. Al indagar sobre el perfil que debe poseer algún participante por un puesto escolar se encuentra que el estudiante A/4 puntualiza: "Creo que preferentemente hombres para dirección, educación física, educación tecnológica, matemáticas o roles de disciplina. A las mujeres las ven más para educación inicial, primaria baja, áreas artísticas o de cuidados más cercanos". Esta distribución ratifica la tesis de la performatividad de género de Butler (2018): cuando un varón aspira a atender educación preescolar o los primeros grados de primaria, su decisión genera extrañeza porque rompe con el esquema de asignación tradicional.

En relación con la desconfianza de la comunidad escolar, el participante A/32 señala la asimetría en la percepción de los padres de familia: "Les dan mayor confianza a las maestras femeninas debido a que es menos común que presenten malinterpretaciones o desconfianza por parte de los padres de familia". Este entorno desconfiado suscita un temor constante en el practicante y lo orilla a poner una barrera entre la relación que pueda tener con sus estudiantes, es decir, pone de manifiesto que el ser hombre representa un distanciamiento con los niños y niñas. El participante A/5 relata con franqueza su experiencia emocional: "No en particular, pero particularmente sí me causó miedo que mi interacción pudiera generar desconfianza o malinterpretaciones". El concepto de "pánico moral" planteado por Rodríguez-Martínez (2020)

y Morgade (2019) permite interpretar este fenómeno: el clima de desconfianza social siembra un miedo paralizante que obliga al maestro en formación a dudar de la legitimidad de su propio estilo pedagógico.

Finalmente, las responsabilidades encomendadas en las escuelas de práctica refuerzan este mandato. El estudiante A/10 menciona que se le asignan reiteradamente "actividades de ejercicio o que requieran liderazgo". Esto reafirma lo expuesto por Segato (2003): la cultura escolar demanda una prueba ininterrumpida de masculinidad tradicional, exigiendo firmeza y control sobre el cuerpo y la conducta del futuro docente.

IV.4. La docencia como compromiso ético: resignificación del rol masculino y ruptura de estereotipos.

La identidad masculina, tradicionalmente construida en torno a características de fuerza, independencia y competitividad, ha sido objeto de creciente análisis y cuestionamiento en el marco de la educación y el cuidado pedagógico. Durante mucho tiempo, el ámbito educativo ha estado dominado por una perspectiva que privilegia ciertos roles y comportamientos, dejando en segundo plano la importancia del cuidado y la empatía, cualidades que se asocian con frecuencia a la feminidad.

En esta categoría los hallazgos revelan una profunda capacidad de resiliencia y resignificación de la vocación en los futuros maestros. Ante la amenaza de acusaciones infundadas, la autoprotección se convierte en la norma de supervivencia. El participante A/14 expresa su distanciamiento autoimpuesto: "Distante, no me permito tener una cercanía afectiva o de interacción cercana con los estudiantes por temor a malas interpretaciones o provocar problemas". En la misma línea, el participante A/22 concluye: "Que tenemos que tener más cuidado, ya sea con niños o con niñas". La teoría del Trabajo Emocional de Arlie Hochschild (2008) permite comprender que los normalistas recurren a una actuación superficial, aislando intencionalmente sus afectos para resguardar su integridad profesional y legal.

No obstante, el hallazgo más valioso radica en la convicción ética de transformar la docencia. El estudiante A/10 resignifica el valor del maestro hombre: "Me permite demostrar que la docencia no tiene género, podemos ser tan buenos cuidadores y educadores como cualquier mujer. Aquí aprendo a combinar mi identidad masculina con las habilidades pedagógicas, mostrando que ser hombre y maestro es algo valioso". Es importante mencionar

que la vocación en la docencia empuja a personas de cualquier género a dedicarse a la tarea de enseñar. Ese llamado no es solo una opción de trabajo; es un compromiso y una pasión por el desarrollo intelectual y emocional de los estudiantes. La vocación no separa a hombres y a mujeres, pero es necesario reconocer las diferencias y los retos que enfrentan los hombres y las mujeres en este campo.

En esta misma perspectiva de transformación, el participante A/33 reflexiona sobre la dimensión ética de la profesión: "Mi paso por la escuela me ha permitido comprender que ser profesor hombre hoy en día implica mucho más que enseñar contenidos, significa actuar con responsabilidad, empatía, respeto e inclusión, demostrando que la vocación docente no depende del género, busca contribuir a una educación basada en la igualdad y el compromiso". Este testimonio trasciende en que la enseñanza deja de ser solo conceptual, sino que busca englobar lo ético y el compromiso que puede verse reflejado en su actuar docente desde una postura general incluyente.

Finalmente, el participante A/40 sintetiza la intencionalidad transformadora: "Enseñar a los alumnos que pueden ser lo que quieren ser y luchen por sus sueños". Manifestar que se debe impulsar a los niños y niñas a lograr lo que desean es una manera de alzar la voz y, a pesar de las dificultades y situaciones que se presenten por estar en un lugar destinado para mujeres, para él no importa; él pretende seguir demostrando a través de su ejemplo que la docencia no tiene género y es igual de respetable cuando es impartida por un varón.

En otro sentido, el 100% de los encuestados aportó propuestas y alternativas para modificar la cultura escolar. Como concluye Barroso (2021: 112), la formación inicial de docentes varones requiere desmantelar con urgencia el mito de la "incompetencia afectiva masculina". Los testimonios confirman que la capacidad de educar y brindar cuidado pedagógico no está determinada por el sexo biológico, sino por el compromiso ético y humano del profesional de la educación. La capacidad de enseñar no es algo exclusivo para las mujeres; por el contrario, se demuestra que la empatía en el aula es un valor que cualquier docente puede desarrollar sin importar su género, rompiendo los prejuicios sobre el rol de los varones docentes.

V. Discusión y conclusiones.

El análisis integral y riguroso de los datos empíricos permite concluir que la presencia del varón en la formación docente inicial representa un proceso de constante negociación entre las presiones socioculturales tradicionales y el surgimiento de una postura crítica orientada hacia la transformación de la cultura escolar. La evidencia recabada en la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo" confirma que la docencia en la educación básica continúa operando bajo un marcado sesgo de género, donde los estereotipos de la masculinidad hegemónica y el peso de las expectativas sociales condicionan de manera directa la vivencia cotidiana, la salud emocional y la identidad profesional de los futuros maestros.

En primer lugar, se demuestra que las expectativas y prejuicios sociales actúan como mecanismos informales, pero sumamente rigurosos, de regulación dentro de las instituciones formadoras y en los centros de práctica. Más del 50% de los normalistas encuestados experimenta una presión constante respecto al rol que la sociedad espera que desempeñen por el simple hecho de ser hombres. El hallazgo empírico más alarmante de esta investigación revela que el 56.9% de la muestra se ve obligado a modificar su comportamiento y a restringir sus manifestaciones de afecto, empatía y cercanía pedagógica con las infancias como una medida de autocensura defensiva ante el miedo a sufrir señalamientos o acusaciones infundadas. Este fenómeno valida la presencia del "pánico moral" en los entornos escolares, obligando al varón a supervisar en exceso sus emociones y adoptar un distanciamiento físico y afectivo que frena su libre ejercicio docente.

En segundo lugar, la investigación confirma la persistencia de una división sexual del trabajo dentro de las aulas de formación inicial y en los entornos de práctica profesional. El 43.1% de los participantes reporta una distribución asimétrica e inequitativa de tareas, en la que se les asignan preferentemente funciones logísticas, operativas, de soporte tecnológico o de fuerza física, relegándolos sistemáticamente de las labores de diseño creativo, elaboración de material didáctico y cuidado socioemocional. Esta dinámica invisibiliza la sensibilidad pedagógica del maestro varón y reproduce la idea de que el cuidado es una cualidad exclusiva de las mujeres, reduciendo al hombre a una función instrumental o de control disciplinario.

No obstante, el hallazgo más valioso y esperanzador de este estudio reside en el potencial reflexivo y la resiliencia de los normalistas varones. A pesar de las barreras socioculturales y la desconfianza del entorno, el 100% de los participantes expresó un firme compromiso ético con la redefinición de su rol, aportando propuestas concretas para

desmantelar el mito de la "incompetencia afectiva masculina". A partir de estas conclusiones, se vuelve urgente trascender el plano del diagnóstico e impulsar la transformación institucional de las escuelas formadoras. La modificación de la cultura escolar en las Escuelas Normales y en los centros de práctica exige un compromiso formal que proteja la seguridad pedagógica y el desarrollo socioemocional de los docentes en formación. Para dar respuesta a este reto, se establecen cuatro líneas de acción estratégicas:

1. Reorganización curricular e inclusión de las masculinidades.

Incorporar asignaturas, seminarios y talleres obligatorios sobre masculinidades y perspectiva de género en los planes de estudio de las Escuelas Normales. Esta medida permitirá a los futuros docentes analizar críticamente los estereotipos desde su formación inicial, desarrollar habilidades para gestionar sus emociones y contar con herramientas pedagógicas para construir aulas más equitativas e incluyentes.

2. Protocolos de protección y seguridad pedagógica para el docente varón.

Diseñar marcos éticos y protocolos institucionales claros que respalden el trabajo socioafectivo del maestro varón. El objetivo es brindar certeza profesional y respaldo legal frente a posibles malinterpretaciones o señalamientos infundados, garantizando que el docente pueda ofrecer acompañamiento, contención y empatía a sus estudiantes sin temor a ser juzgado o sancionado.

3. Deconstrucción de la división del trabajo en la cultura escolar.

Promover la distribución equitativa de actividades académicas, creativas, logísticas y de cuidado tanto en la Escuela Normal como en las escuelas de práctica. Con esto se busca eliminar la asignación de tareas basada en roles tradicionales, evitando delegar la fuerza física o la disciplina al hombre y las labores artísticas o afectivas a la mujer, fomentando la participación de ambos géneros por igual en todos los ámbitos de la labor educativa.

4. Sensibilización y vinculación con las familias y comunidades escolares.

Implementar espacios de diálogo y talleres de sensibilización dirigidos a madres, padres de familia y directivos de las escuelas de práctica. La meta es eliminar las dudas y prejuicios sociales respecto a la presencia del maestro varón en la educación infantil y primaria, visibilizando su capacidad de cuidado y construyendo relaciones de confianza que beneficien el desarrollo integral de los niños y niñas.

VI. Bibliografía.

Barroso, J. M., *Masculinidades, docencia y cuidado: Desafíos de la presencia masculina en la educación inicial y primaria*, Barcelona, Editorial Graó, 2021.

Bourdieu, Pierre, *La dominación masculina*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2021.

Butler, Judith, *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*, trad. de M. Mansour y L. S. Carugati, México, Paidós, 2018.

Butler, Judith, *La fuerza de la no violencia: La ética en lo político*, trad. de M. A. Muñoz, México, Paidós, 2020.

Federici, Silvia, *Revolución en punto cero: Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2013.

Federici, Silvia, *El patriarcado del salario: Críticas al marxismo*, Buenos Aires, Tinta Limón, 2018.

García, G., "Estereotipos y elementos que intervienen en la perspectiva de género desde la perspectiva del alumnado", *REDIECH*, vol. 13, 2022, https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521670731045.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P., *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, México, McGraw-Hill Education, 2018.

Hochschild, Arlie Russell, *La matematización del corazón: la comercialización de los sentimientos humanos*, trad. de M. Cordero, Barcelona, La Koiné, 2008.

Lamas, Marta, *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*, 4a. reimpr., México, Miguel Ángel Porrúa-PUEG, 2013.

Morgade, Graciela, *Maternidades, paternidades y docencia: Las fronteras de género en la escuela primaria*, Buenos Aires, Paidós, 2019.

Patton, M. Q., *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*, 4a. ed., Thousand Oaks, SAGE Publications, 2015.

Restrepo, Carlos y Martínez, Luisa, "Masculinidades, cuidado y docencia en la infancia: Desafíos en la educación básica colombiana", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 19, núm. 2, 2021, pp. 45-68.

Rodríguez-Martínez, Carmen, "El pánico moral y la presencia de maestros varones en la educación infantil en España", *Revista de Educación*, núm. 388, 2020, pp. 115-138.

Segato, Rita L., *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

Segato, Rita L., *Contra-pedagogías de la crueldad*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2018.

Sepúlveda, Mauricio, *Masculinidades en tensión: El trabajo de los docentes varones en las escuelas primarias de Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, 2019.

Subirats, Marina, *Coeducación, apuesta por la libertad: Análisis de las desigualdades de género en el sistema educativo*, Madrid, Morata, 2018.