

La construcción de la identidad y de género de estudiantes en formación: Un estudio de las masculinidades en la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Experimental de Matehuala (ENEM).

César Enrique Villanueva Coronado¹
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241
villanueva.cesar@upnslp.edu.mx

Planteamiento del problema

Esta investigación es un estudio de caso (Stake, 1999) que nace del interés personal y profesional por reconocer cómo se construyen o configuran las identidades del género masculino en los estudiantes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar. Una vez concluida la investigación, al difundir los resultados pretendo invitar a los estudiantes referidos a ser conscientes a que se sienta parte de esta cultura predominante por mujeres, en donde la propia estructura institucional del nivel legitima la relevancia al género femenino sobre el masculino.

En el contexto de la Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano” de Matehuala, ubicada en la región del Altiplano Potosino, persisten estructuras tradicionales de género. Los estudiantes varones que deciden ingresar a la Licenciatura en Educación Preescolar se enfrentan a una “doble tensión”:

1. Tensión Institucional: Formarse en un currículo y ambiente diseñado implícitamente para mujeres, con prácticas sociales y culturales en donde las percepciones que se tienen de su participación la mayoría de las veces los descalifican.

¹ Maestría en Desarrollo Educativo. Profesor Investigador Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.
ORCID: 0009-0007-3068-4465

2. Tensión Social: Al enfrentar estereotipos sobre su sexualidad, su capacidad de cuidado y su rol como “proveedores” enmarca el tránsito durante su carrera profesional.

La identidad de género en los varones que ingresan a la formación docente inicial no es un estado biológico ni un rasgo estático; es un proceso sociocultural en constante negociación. Históricamente, la formación de los maestros varones ha estado atravesada por un modelo de masculinidad hegemónica que exige la demostración de fuerza, la neutralidad afectiva, el control del espacio público y un distanciamiento explícito de lo considerado “femenino” o “vulnerable”.

La Reforma de Preescolar (SEP, 2024) ha afectado de diversas formas las prácticas y formas de resignificar la profesión de los estudiantes en formación de las escuelas normales, pues la nueva propuesta pedagógica les exige una relación distinta con el currículo, con las prácticas pedagógicas y con el proceso formativo situado del alumnado, lo cual representa un cambio de paradigma profundo, ya que se busca romper con los roles de género desde una perspectiva más humana e igualitaria.

Un elemento clave de considerar en este planteamiento es el eje articulador: Igualdad de Género. La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2024) no ve el género como un “tema de mujeres”, sino como una estructura que afecta a toda la sociedad. En el currículo de preescolar, el hombre tiene una participación activa a través del eje, la deconstrucción de estereotipos que busca que los niños (varones) aprendan desde los 3 años que el cuidado, el afecto y la expresión de emociones no son exclusivos de las mujeres y las nuevas masculinidades en donde se fomenta que los docentes (hombres y mujeres) modelen comportamientos donde la fuerza no sea sinónimo de dominio, sino de protección y colaboración (SEP, 2022).

La figura del alumno en formación en este currículo de la Nueva Escuela Mexicana en el nivel de Educación Preescolar impulsa su participación bajo elementos clave como el docente varón en preescolar actúa como un contraejemplo vivo de la cultura machista, demostrando que la educación es una labor profesional de alta relevancia social

para cualquier género y la presencia de un maestro hombre normaliza la idea de que el hombre es capaz de ser tierno, paciente y cuidador, lo cual es vital para el desarrollo socioemocional de los niños.

Por consiguiente, en Educación Preescolar son limitados los estudios sobre el género masculino que está inmerso dentro del Sistema, por tal motivo lo convierte en un grupo vulnerable ante situaciones y prácticas cotidianas que en él existen. Esto delimita la problemática: ¿De qué manera construye el sistema educativo mexicano la masculinidad e identidad de los estudiantes varones de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Normal Experimental de Matehuala frente a los estereotipos de género vigentes en el entorno escolar y social durante el ciclo escolar 2025-2026?

Justificación

La construcción de la identidad profesional inicia desde la formación inicial y continúa a lo largo del desempeño profesional. Esta construcción requiere de un proceso individual y colectivo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente. En dicha construcción, los estudiantes en formación viven subjetivamente su práctica profesional, las satisfacciones e insatisfacciones, su percepción del oficio y la percepción que la sociedad tiene de la docencia, así como el reconocimiento y papel que le otorga la sociedad (Vaillant, 2007).

El tópico es pertinente ante las circunstancias actuales en la formación de los estudiantes varones en el nivel educativo de preescolar, desde una visión social en donde se logre visibilizar la necesidad de figuras masculinas positivas en la primera infancia, rompiendo la idea de que el cuidado es exclusivo de las mujeres. Otro factor clave es el institucional, el cual permitirá identificar si en la Normal de Matehuala existen prácticas discriminatorias (currículo oculto) o áreas de oportunidad para apoyar la retención de sus estudiantes varones y el factor teórico, el cual aportará al campo de los “Estudios de las Masculinidades” en contextos de formación docente feminizados de San Luis Potosí, donde la literatura sobre docentes varones en preescolar es escasa.

Esta postura se manifiesta ante la vulnerabilidad que los estudiantes en formación tienen, el ejercicio de poder que realizan algunas maestras, educadoras o directoras por ser mayoría y ante la perspectiva que los padres de familia pueden tener sobre la intervención y atención de un docente varón educando a sus hijos.

Propósito general

Identificar los procesos de construcción de la identidad masculina en los estudiantes varones de la Licenciatura en Educación Preescolar de la ENEM, identificando los significados, prejuicios y la cultura institucional durante su formación inicial.

Propósitos específicos

1. Comprender las representaciones simbólicas que los estudiantes construyen sobre su identidad masculina al insertarse en un campo profesional tradicionalmente femenino.
2. Analizar los procesos de adaptación y los mecanismos que emplean los varones para integrar tareas de cuidado y afectividad (históricamente delegadas a mujeres) en su identidad profesional.
3. Identificar y categorizar las barreras externas y presiones sociales que condicionan la experiencia del estudiante.

Referente teórico

“Para fundamentar el análisis de la identidad masculina se adopta el marco conceptual desarrollado por Raewyn Connell (1995, 2005), quien supera las visiones biologicistas al conceptualizar la masculinidad como una configuración de la práctica social construida relacional e históricamente en el marco del orden de género. Connell demuestra que la masculinidad no es un constructo homogénico, sino un sistema jerarquizado compuesto por expresiones hegemónicas, cómplices, subordinadas y marginadas. La importancia de este enfoque radica en develar cómo la masculinidad hegemónica naturaliza el ‘dividendo patriarcal’ y perpetúa asimetrías de poder no solo frente a las muje-

res, sino también frente a aquellos varones cuyas identidades distan del patrón normativo.”

La masculinidad ha sido interpretada desde perspectivas esencialistas o biológicas que la reducen a un conjunto de rasgos innatos. Sin embargo, la propuesta de Raewyn Connell (2015) revoluciona este campo al definir la masculinidad como una “configuración de la práctica social” (p. 103). En el contexto de los estudios de género en educación, entender la masculinidad no como un objeto fijo, sino como un proceso histórico y relacional, es fundamental para desarticular las desigualdades que se reproducen en las instituciones escolares, específicamente en los espacios de carreras en donde la demanda social son mujeres, el caso específico de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Ahora bien, el género como una estructura de la práctica social representa para las masculinidades en espacios feminizados un reto que social y culturalmente viven los estudiantes en formación, puesto que, en los procesos de género, la conducta cotidiana se organiza en relación con un ámbito reproductivo, definido por las estructuras corporales y los procesos de reproducción humana.

Uno de los aportes más críticos es que no existe “la” masculinidad en singular, sino múltiples masculinidades relacionadas entre sí por el poder. Este corpus de investigación se analizará a partir de dos potenciales visiones desde el modelo hegemónico y el marginal. En el entorno educativo, estas se manifiestan como: Hegemonía Masculina (R. Connell, 2015): Para entender cómo los estudiantes se posicionan frente al modelo de “hombre tradicional” de la región del Altiplano (proveedor, rudo, distante) versus el “hombre cuidador”. Dentro de esta categoría se observa que los hombres que forman sus carreras en espacios feminizados no cubren con los postulados que enmarca la hegemonía masculina ya que, en este caso, no cubre con elementos como la autoridad.

Masculinidad Hegemónica

Es el modelo culturalmente idealizado y dominante en un momento y espacio determinado. Funciona como el estándar aceptado que justifica la legitimidad del patriarcado. No necesariamente es encarnada por la mayoría cuantitativa de los hombres, pero opera como un ideal normativo (fuerza, éxito, heterosexualidad, contención emocional, autoridad) al que la sociedad aspira.

Masculinidad Cómplice

Representa a aquellos varones que no encarnan ni cumplen en su totalidad con las exigencias del modelo hegemónico, pero tampoco lo cuestionan ni lo desmantelan. Apoyan el orden establecido porque se benefician indirectamente de la subordinación femenina y de las ventajas del sistema patriarcal (concepto que Connell denomina el *dividendo patriarcal*).

Masculinidad Subordinada

Refiere a las expresiones masculinas que ocupan una posición de dominación e inferioridad dentro de la propia jerarquía de los hombres. El ejemplo paradigmático según Connell es la masculinidad homosexual o de varones no heteronormativos, cuyas prácticas son estigmatizadas, subordinadas o asociadas culturalmente con “lo femenino” para reforzar la primacía del modelo hegemónico.

Masculinidad Marginada

Identifica el cruce entre el género y otras estructuras de desigualdad, como la raza, la etnia, la clase social o la discapacidad (lo que hoy se comprende como interseccionalidad). Los hombres pertenecientes a grupos excluidos pueden adoptar rasgos hegemónicos, pero sus masculinidades son desvalorizadas por el sistema debido a su condición socioeconómica o étnico-racial.

Connell sostiene que la masculinidad se organiza dentro de una estructura social más amplia denominada Orden de Género, la cual opera mediante tres dimensiones o relaciones estructurales indepen-

dientes pero interconectadas:

- Relaciones de Poder: Articuladas principalmente a través del patriarcado, donde se legitima el dominio global de los varones y la subordinación de las mujeres.
- Relaciones de Producción: Centradas en la división sexual del trabajo, el control de la propiedad, los salarios y la brecha de acumulación de riqueza.
- Relaciones de Afectividad (Cathexis): Se refieren a la estructuración de los deseos, los lazos emocionales y la afectividad, incluyendo las prescripciones sobre la heterosexualidad normativa y la homofobia.

Una de las categorías y referentes teóricos en donde entran elementos centrales es el de las masculinidades marginadas las cuales se representan a través de la interacción con otras estructuras como la clase social o la raza, creando experiencias de opresión específicas que a menudo se traducen en la criminalización o exclusión académica de ciertos grupos de varones.

Otro de los referentes teóricos que se trabajan en la construcción de este proyecto es el género, el cual se representa como una estructura social aprendida culturalmente y que Marta Lamas (1986) define como el conjunto de ideas, representaciones y prescripciones sociales que una cultura elabora a partir de la diferencia sexual anatómica (ser hombre o ser mujer). Así, mientras que el “sexo” es la base material (biológica), el “género” es el significado que la sociedad le otorga a esa base y actúa como un lente a través del cual interpretamos la realidad y asignamos roles apropiados a las personas.

Asimismo, en sus contribuciones al campo de los estudios de género publicadas en 2016, Mauricio Merino Espinoza propone un abordaje crítico de la masculinidad que desarticula cualquier intento de justificar la conducta masculina a partir del determinismo biológico. Para el autor, la masculinidad no es un rasgo anatómico, un estado ontológico inmutable ni un atributo genético; es un edificio cultural edificado mediante prácticas cotidianas, mandatos sociales y expectativas de rol que la sociedad asigna históricamente a los cuerpos leídos como masculinos.

Merino Espinoza enfatiza que hablar de “masculinidad” en singular resulta conceptualmente insuficiente y políticamente restrictivo. Propone en su lugar el uso del plural masculinidades para visibilizar la diversidad intrínseca de experiencias, vivencias y tensiones que atraviesan a los varones. Al nombrar las masculinidades en plural, el autor abre una brecha en la idea homogénea del “ser hombre”, permitiendo reconocer que las identidades masculinas varían sustancialmente en función del contexto socioeconómico, la etnia, la edad y el territorio geográfico.

El devenir de la interculturalidad crítica en el marco pedagógico de la Nueva Escuela Mexicana enmarca que, en la arquitectura conceptual de la NEM, este eje articulador no busca “incluir a las minorías” en una matriz cultural hegemónica previamente establecida. Por el contrario, interroga a la matriz misma. Propone que las asimetrías históricas entre grupos sociales no son un accidente de la historia, sino el resultado directo del proyecto colonial y neocolonial que moldeó la escolarización. La interculturalidad crítica, por tanto, se consolida en este marco no como un contenido temático más, sino como una lente epistemológica permanente desde la cual se examina la totalidad del hecho educativo.

Metodología

En cuanto a la adscripción teórica del proyecto, se emplea con base en el estudio de caso, bajo el enfoque interpretativo para describir cómo se constituyen las identidades del género masculino en el nivel de preescolar puesto que se considera que dichos esquemas identitarios se analizarán desde diversas perspectivas vistas desde la figura masculina en contextos de formación feminizados, la identidad y los factores sociales y culturales que enmarcan estereotipos preestablecidos ante su formación. El caso específico de los estudiantes varones en formación de la Escuela Normal Experimental de Matehuala, S. L. P., con una población inscrita de 37 hombres; los informantes son 10 de ellos, 3 alumnas, la maestra de prácticas profesionales y la coordinadora del área de género de la institución.

El esquema de la metodología que se realizará es cualitativo, utilizando como instrumento la entrevista semiestructurada y como técnica la grabación de las entrevistas de los alumnos en formación varones, alumnas y profesoras de la ENEM.

Desde Stake (1999) “la característica más distintiva de la indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación” (p. 20), donde se pretende que el intérprete sea capaz de observar y recoger objetivamente lo que ocurre en el campo de la investigación, lo cual le permitirá perfeccionar o dejar de la misma manera las preguntas que en un primer momento se diseñaron para obtener información relevante sobre lo que se observará o de lo que se quiere indagar acerca de la formación de los estudiantes.

Durante el trabajo de campo se menciona que el investigador no es intervencionista, por lo cual trata de no llamar la atención durante este tiempo, enfocándose en observar lo corriente del caso y de esta manera se puede denominar una observación naturalista, puesto que el investigador pone en acción los conocimientos previos que trae consigo acerca del caso a estudiar y, teniendo estos datos registrados, el investigador procederá a vaciar la información a documentos más formales para ir dando sentido a la investigación.

En relación a lo que es un estudio de caso el cual desde una mirada sencilla puede ser de diversos intereses ya sean en relación a la educación o a los servicios sociales en los cuales se encuentran inmersas personas e instituciones. A esto se relaciona la manera en que se trabaja el estudio de caso en donde una persona o un grupo de personas se pueden prestar para llevarlo a cabo siempre y cuando esto sea innovador en cuanto al tema a investigar.

De los resultados palpables toda transición paradigmática conlleva tensiones inherentes al choque entre el discurso normativo y las prácticas institucionales arraigadas. La implementación de la interculturalidad crítica en el sistema educativo mexicano enfrenta desafíos sustanciales: la persistencia de sesgos racistas y clasistas en las dinámicas cotidianas, la escasez de formación docente con enfoque verdaderamente decolonial y la inercia de una evaluación estandari-

zada que históricamente ha premiado la homogenización.

Sin embargo, la potencia de la interculturalidad crítica en la NEM radica precisamente en su dimensión dialéctica y no prescriptiva. No ofrece un conjunto de recetas ni un estado de armonía prefabricado, sino una postura ética y política en constante construcción. Invita a la comunidad escolar a habitar el conflicto constructivo, a explicitar las relaciones de poder que atraviesan el aula y el entorno, y a formar sujetos reflexivos capaces de imaginar y materializar horizontes donde caben múltiples modos de existencia.

Llevar la interculturalidad crítica al terreno de la praxis pedagógica exige descentrar el aula tradicional y reubicar el aprendizaje en la comunidad territorializada. La Nueva Escuela Mexicana resignifica el concepto de comunidad al concebirla como el espacio vivo donde convergen, colisionan y se negocian saberes diversos, además de las figuras masculinas dentro del territorio.

Es en este espacio de formación inicial donde las certezas identitarias del estudiante varón se confrontan con la realidad social, las lecturas teóricas y la interacción con entornos diversos. La identidad de género de los futuros docentes empieza a transformarse cuando identifican que los mandatos patriarcales no solo subordinan a las mujeres y a las disidencias sexuales, sino que también restringen su propia capacidad de cuidar, empatizar y vincularse afectivamente en el aula.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la transformación de las masculinidades no puede analizarse de forma aislada, sino desde una mirada interseccional profundamente ligada a la interculturalidad crítica. Los estudiantes varones en formación inicial no encarnan una “masculinidad abstracta”; son sujetos situados atravesados por el origen étnico, la clase social, la lengua y el territorio.

Cuando la formación inicial abre espacios reflexivos para interrogar la masculinidad, se potencia en los futuros educadores el desarrollo de competencias pedagógicas clave:

- Sensibilidad para la detección de violencias: Capacidad para reconocer y desactivar el acoso, el lenguaje machista y la exclusión entre iguales dentro de la escuela.

- **Desarticulación de estereotipos pedagógicos:** Disposición para motivar por igual a niñas y niños en campos históricamente sesgados, como las ciencias de la computación, las artes, las matemáticas o el cuidado comunitario.
- **Afectividad y pedagogía del cuidado:** Legitimación del afecto, la escucha activa y la empatía como herramientas profesionales válidas para el maestro varón, rompiendo el mito de que el cuidado es una tarea exclusivamente femenina.

Cronograma de actividades

ACTIVIDADES A CORTO PLAZO	realizar trabajo de campo y aplicar las entrevistas
	Producto entregable: Descripción de las entrevistas
ACTIVIDADES A MEDIANO PLAZO	Categorizar las entrevistas y ajustar el marco teórico.
	Producto entregable: Marco teórico
ACTIVIDADES A LARGO PLAZO	TESINA

Bibliografía

- Araya Umaña Sandra (2001), *La equidad de género en la educación*. Revista la Ventana No 13. Documento digital. <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/laventan/Ventana13/ventana13-8.pdf>, consultado en mayo de 2008.
- Barragán Medero, Fernando, González Bethencourt, Jonatan. *La construcción de la masculinidad en los contextos escolares*. Revista de Investigación Educativa [en línea] 2007, 25 (Sin mes): [Fecha de consulta: 20 de enero de 2015] en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321895011>> ISSN 0212-4068
- Connell, R. (2015). *Masculinidades* (I. Artigas e I. Vericat, Trads.; 2.^a ed.). Universidad Nacional Autónoma de México. (Obra original publicada en 1995).
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: Diferencia sexual y género*. Taurus.
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata.
- Merino Espinoza, M. (2016). *Reconstrucción teórica de las masculinidades: De la hegemonía a las alternativas en los espacios formativos*. Revista de Estudios de Género y Educación, 8(15), 45-62.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. <https://educacion-basica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>