



## RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIAS FORMATIVAS PARA POLITIZAR LA FORMACIÓN DE MUJERES- PROFESORAS, QUE SE DESEMPEÑAN EN EDUCACIÓN INICIAL EN MÉXICO

Pía Rachel Ramírez Vásquez

Doctorado en Pedagogía, Segundo Semestre.  
Universidad Nacional Autónoma de México.

---

**Área temática:** 8. Procesos de Formación

**Línea temática:** 2. Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos (niños, adolescentes, jóvenes).

**Porcentaje de avance:** 30%

**a):** Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado

---

### **Resumen:**

En el actual contexto neoliberal, arraigado en México y América Latina, bajo la promesa de progreso económico, es urgente construir de manera colectiva nuevos sentidos para la profesión docente, con experiencias que provengan desde nuestros territorios, especialmente en profesiones que se ocupan de la educación en la primera infancia. Dichas carreras, son asumidas fundamentalmente por mujeres-profesoras<sup>1</sup>. Quienes, en muchos casos durante su proceso formativo, son subjetivadas desde narrativas que reducen su labor a una mirada técnica e instrumental, en sintonía con lógicas neoliberales, afectando tanto su racionalidad como su posicionamiento frente al mundo. Lo que afecta tanto su vida personal como su ejercicio profesional, y con ello, los procesos educativos que desarrollan. Actualmente, la formación docente requiere transformaciones para los desafíos del siglo XXI, problemática presente en toda AL. México cuenta con una larga tradición normalista que, pese a cuestionamientos y transformaciones pendientes, posee antecedentes que permiten pensar en una tradición de politización, arraigada desde el contexto posrevolucionario, que inspiró a la formación docente y a la educación mexicana. Antecedentes que, de ser recuperados, contribuirían a dignificar la labor que desempeñan mujeres-profesoras mexicanas, así como para reconstruir alternativas que orienten procesos formativos en otros territorios de América Latina.

**Palabras clave:** Politización- Mujeres/profesoras- Educación/Inicial- Neoliberalismo.

---

<sup>1</sup> Cabe señalar que se utilizará el concepto “mujer-profesora”, para resaltar pertenencia al sexo femenino y al género de las mujeres (Lagarde, 2012)

## Introducción

En el marco del proyecto de investigación doctoral “Experiencias formativas para politizar a mujeres-profesoras que se desempeñan en educación inicial, en un contexto neoliberal”, que pretende recopilar y deconstruir experiencias formativas politizadoras, de mujeres-profesoras de México y Chile; surge el interés por analizar la tradición normalista rural femenina mexicana. La cual, pese a las críticas y cuestionamientos que reciben en la actualidad por los bajos resultados obtenidos en las pruebas para ingresar a la carrera magisterial (INEE, 2015), posee una historia ligada a los procesos posrevolucionarios, durante los cuales se explicitaban posicionamientos políticos que buscaban la socialización de la educación en el ámbito rural, la concientización y participación social, entendiendo la educación como un derecho popular de los más pobres (Navarrete- Cazales, 2015). Lo anterior, fue posible dado que, la escuela normal era parte del proyecto de país que se impulsó tras la revolución mexicana. Dichos antecedentes, si son resignificados y actualizados al actual contexto neoliberal, pueden ser muy relevantes considerando la realidad contemporánea de América Latina y podrían ser pertinentes para elaborar alternativas que orienten la formación docente, hacia lógicas que nos permitan humanizar la educación y las escuelas, desde experiencias latinoamericanas. Por lo tanto, la presente propuesta, pretende ser la antesala de lo que sería la identificación de participantes mexicanas, para la investigación doctoral en curso.

Así, enfocándonos en la región, de acuerdo a un informe “Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas Docentes en América Latina y el Caribe” elaborado por OREALC/UNESCO (2013), en América Latina y el Caribe existen 6.4 millones de profesores de los cuales casi un 68.5% son mujeres. Igualmente, el informe TALIS 2013, tras analizar datos en relación al sexo de los docentes, determinó que el porcentaje de mujeres-profesoras en México alcanza un 54%. (INEE, 2015).

En México, de acuerdo a datos del INEE (2015), el trabajo docente es altamente feminizado, ya que las escuelas de educación preescolar y primaria son preferentemente atendidas por mujeres. En preescolar, de cada 100 docentes, 93 son mujeres. En primaria, la presencia de mujeres disminuye a un 67%, en primarias generales de sostenimiento privado un 86.6%, y en las generales públicas un 65.9%. Y en secundaria, la presencia de mujeres disminuye levemente con un 52.7%<sup>2</sup>.

Otro antecedente relevante a analizar, tiene relación con las *condiciones laborales* de las docentes, las cuales pueden explicar en buena medida sus dificultades, imposibilidades de alcanzar las metas educativas y facilitar los aprendizajes en sus estudiantes. En México, si bien, las profesoras de preescolar en su mayoría son contratadas a tiempo completo, especialmente en el sistema público; datos del informe INEE 2015, indican que la tendencia es hacia la pulverización del tiempo en horas de trabajo, coherente con las lógicas de la economía neoliberal. Por otra parte, en cuanto al salario, en el caso de las mujeres, en la mitad de ellas es 50% inferior al de otros profesionistas, y en el caso de las profesoras de primaria la diferencia es de un 20% menos (INEE, 2015).

<sup>2</sup> Cabe destacar que en las primarias indígenas los varones son mayoría y en las comunitarias hay una presencia igualitaria de ambos sexos. INEE, 2015.

Aunque, se han impulsado programas para promover la movilidad y mejora de las condiciones laborales, como p.e. el PNCM, (2015), el sistema de evaluación previo al ingreso al sistema, ha generado una diferencia salarial entre profesores, además de detectar falencias en su formación inicial. En julio de 2014, para ingresar al servicio profesional docente, para educación básica a nivel nacional, se presentaron 130.512 docentes de los cuales sólo un 40.4% obtuvo resultados idóneos para la docencia (PUDH, 2015), porcentaje muy inferior a lo esperado. Por lo cual, desde el Programa Universitario de Derechos Humanos (PUDH) de la UNAM y desde otros equipos académicos, se sugiere transformar sustantivamente los programas de formación docente, tanto de escuelas normales como de otras IES (Duccoing, 2013).

Lo anterior, refleja tensiones que las políticas públicas no han podido resolver con claridad, situación que no sólo ocurre en México sino también en otros rincones de América Latina.

En la actualidad, en la región se han masificado las rígidas evaluaciones estandarizadas aplicadas a las y los docentes, administradas con lógicas neoliberales, promovidas por organismos internacionales (OCDE, BID, BM); que imponen sus propias orientaciones para formar un perfil de profesores que el mercado laboral necesita. Iniciativas que, si bien, constituyen procesos impulsados desde las políticas educativas con la finalidad de mejorar los resultados educativos, sus resultados y efectos ofrecen múltiples interpretaciones.

Existen experiencias en la región; p.e. el caso chileno, en donde se evalúa a los docentes del sistema municipal<sup>3</sup> desde el año 2003, la evidencia muestra que, las políticas evaluativas aplicadas a docentes y estudiantes, han contribuido a mejorar los resultados de aprendizajes medidos en la prueba PISA; pero no existe evidencia concreta de que hayan contribuido a mejorar otros procesos educativos fundamentales, vinculados al desarrollo de otras habilidades para la vida, la socialización y culturización del estudiantado. Contribuyendo así, a perpetuar las desigualdades y segregación de larga data que presenta el sistema educativo<sup>4</sup> (PNUD, 2017).

En este escenario, se configura la educación inicial como un campo profesional complejo, en el cual resulta importante profundizar en los siguientes dos aspectos. En primer lugar, es una profesión desempeñada principalmente por mujeres, quienes además de las extenuantes jornadas de trabajo, *“siguen cumpliendo el tradicional rol de cuidadoras de los miembros dependientes del hogar, teniendo que atender las necesidades de los hijos pequeños y las de sus progenitores cada vez más longevos (...) a la vez que crece el peso de las familias monoparentales”* (OREALC/UNESCO, 2010. p.22). En segundo lugar, las investigaciones de Tedesco (2004); Carnoy (2005) y Blanco (2012); señalan que las políticas educativas orientadas hacia la equidad en

<sup>3</sup> Los establecimientos municipales en Chile, son los administrados por los municipios de cada comuna, de acuerdo a las transformaciones del sistema escolar realizados el año 1981 durante la Dictadura Cívico-militar.

<sup>4</sup> PNUD (2017) *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Latinoamérica exhibe mayores déficits en el logro escolar y una elevada desigualdad. Chile muestra resultados muy dispares comparado con la región: el mejor logro promedio en lectura después de Costa Rica, pero una gran desigualdad entre estratos sociales; la peor situación de segregación entre las escuelas.(p.304).

la primera infancia en América Latina, no están generando el resultado esperado en los aprendizajes de niños y niñas, puesto que no logran superar las condiciones de desigualdad. Coinciden en afirmar que la educación inicial de calidad, es un interés supranacional, siendo la única capaz de aminorar los efectos de la desigualdad económica y social que determina el futuro de la niñez de nuestro continente (Blanco, 2012). Esto se traduce en la posibilidad de prevenir problemas sociales como violencia, delincuencia, drogadicción y narcotráfico.

En síntesis, la educación inicial se desarrolla en espacios escolares complejos, en el que se desempeñan principalmente mujeres, y en los cuales se visibiliza con claridad las desigualdades estructurales de larga data, que se expresan en la segregación y exclusión en la que viven muchas niñas y niños de América Latina, convirtiéndose en la expresión más violenta de las lógicas neoliberales, que desplazan la agenda pública de la redistribución y el bienestar social, por la competencia y la lucha de todos contra todos (Antillano, 2013).

Razón por la cual, es urgente buscar nuevos espacios de posibilidades para pensar la formación de quienes desarrollan dichos procesos educativos, lo que constituye el *problema investigación* a tratar por el presente estudio. Por ello, se formula el *supuesto* de que *'experiencias formativas orientadas a politizar mujeres-profesoras, proyectando su emergencia como sujeto político'*, puede ser una posibilidad que nos permita avanzar hacia una educación inicial que logre aminorar la desigualdad, segregación e injusticias, que tanto violentan la infancia latinoamericana.

De acuerdo a lo anterior, las *preguntas que orientan esta investigación* son:

¿Cuáles son las experiencias formativas que permiten a mujeres-profesoras cuestionar lo natural, necesario o conveniente, en los espacios en los que se desempeñan?

¿Cómo en contextos neoliberales que perpetúan la desigualdad y exclusión desde la educación preescolar, pueden asumir un rol como "sujeto político" transformador?

De modo que, los *objetivos propuestos* para la presente investigación son:

#### **Objetivo General:**

**OG:** Analizar experiencias formativas de mujeres-profesoras mexicanas, que se desempeñan en educación preescolar, formadas en una Escuela Normal Rural femenina, a fin de identificar experiencias que afianzaron su posicionamiento como "Sujeto político".

#### **Objetivos Específicos:**

**OE 1:** Identificar en los discursos de mujeres-profesoras que se desempeñan en educación preescolar, formadas en un programa en una Escuela Normal Rural femenina; experiencias formativas que facilitaron su cuestionamiento sobre elementos culturales, sociales y políticos, asociados a su condición de mujer-profesora.

OE 2: Elaborar un documento que contenga aspectos claves que contribuyan a politizar la formación inicial docente de mujeres-profesoras, que se desempeñaran en educación inicial, en los actuales contextos neoliberales.

## Desarrollo

Repensar la formación docente de mujeres-profesoras, que se desempeñan en educación inicial en un contexto neoliberal, resulta fundamental para el futuro de México y América Latina. Especialmente por; las lógicas tecnocráticas desde las cuales se miden sus desempeños, por cómo se piensa su formación y por los efectos que a largo plazo tienen sus prácticas en los futuros de niñas y niños.

En primer lugar, en cuanto a la caracterización de quienes ingresan a la formación inicial docente, de acuerdo a los resultados obtenidos en un estudio de Mizala, Hernández y Makovec (2011), en Chile, el alumno promedio de la carrera de educación es mujer, de bajo rendimiento académico, proveniente de establecimientos municipales y de origen socioeconómico bajo. Antecedentes que coinciden con lo expresado en el informe INEE (2015): en México, la profesión docente, especialmente en educación preescolar y primaria sería una ocupación altamente feminizada. Y en el caso de las normales, de acuerdo a PUDH (2015), la mayoría de sus estudiantes son mujeres y un 59% proviene de familias cuyo ingreso es inferior a la línea de bienestar mínimo que define el CONEVAL<sup>5</sup>.

Otro aspecto importante de señalar, es que dichas profesiones, son asociadas con connotaciones estereotipadas como femeninas, generalmente vinculadas al cuidado de otros, tales como: paciencia sin límites, vocación maternal, dedicación, ternura, amor y cercanía con la niñez. De acuerdo a Medina (2003) el hecho de que sea una profesión feminizada, permite que se le atribuyan tres virtudes femeninas: entrega, servicio y abnegación. Virtudes que socialmente son subvaloradas frente a las competencias técnico-científicas propias del género masculino (Medina, (2003). En, Duccoing, 2013).

En consecuencia, sobreviven una doble tensión, relacionada con implicancias políticas y sociales asociadas al sistema sexo-género y a sus concomitantes condiciones de vida. En general, no reciben reconocimiento, valoración ni la preparación que merecen o requieren, por la importancia de su labor y contribución a la sociedad (OREALC/UNESCO, 2010). Experimentan muchas veces, condiciones laborales desmejoradas, tanto en la retribución económica como en la sobrecarga de funciones y tareas.

Del mismo modo, de acuerdo a lo planteado por Federicci (2013), si en el pasado se esperaba que mujeres criaran a sus hijos; en la actualidad, se exige que encuentren un trabajo asalariado y que además asuman otra jornada asociada al tradicional rol de cuidadoras; que limpien la casa y cuiden a sus niños, y que al final de una doble jornada laboral, se encuentre disponible para complacer a su marido. Labores que implican un alto grado de interacción humana y satisfacción de complejas necesidades en las que elementos físicos

---

<sup>5</sup> Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, México. <https://www.coneval.org.mx/Paginas/principal.aspx>

y afectivos se encuentran inextricablemente unidos y, con lo cual se configura y perpetua una “doble explotación” (Federicci, 2013).

Condiciones invisibilizadas durante su formación, especialmente cuando se aplican lógicas neoliberales; debido a que no se diseñan experiencias formativas, que permitan el cuestionamiento de su condición de diferencia y desigualdad, frente a la posición masculina. Lo que facilitaría su posicionamiento como “sujeto político”; capaz de asumir su labor con plena autonomía y de luchar contra toda injusticia que ocurra tanto consigo mismas como con quienes se relacionan. Lo que, sin duda, tiene un fuerte impacto en los procesos pedagógicos que desarrollan.

En éste sentido, para Rancière (2006) sujeto político es, quien se reconfigura de manera dinámica al activar su racionalidad y a partir de la reivindicación de su diferencia, constatación de desigualdad y reclamo de igualdad, así como por su desclasificación en relación al orden establecido, esto es: a través del disenso. Por lo cual, emergería a través de la demanda de su diferencia y relación de no adaptación con el orden social desigual e injusto (Rancière, 2006).

En consecuencia, transformar a las mujeres-profesoras en “sujetos políticos”, ofrecería posibilidades para transformar la vida y prácticas de mujeres-profesoras; y con ello dotar de un sentido profundamente humano y político la a escuela, fortaleciendo los aprendizajes de niñas y niños, su integración a su sociedad, su cultura y con ello, mejores opciones para su futuro.

En cuanto al *diseño metodológico*, se ha pensado de la siguiente manera:

*Diseño:* El presente estudio, a partir del paradigma cualitativo, se iniciará desde una perspectiva estructural, para conocer cómo interactúan los significados que orientan las prácticas de mujeres-profesoras. Con la finalidad de contribuir en la búsqueda de alternativas metodológicas, se combinarán dos diseños. En primer lugar, se plantea en el marco de un “Estudio de casos” (Stake, 2010). En segundo lugar; se propone la indagación narrativa. Que, ofrece inmensas posibilidades para moldear pedagogías excepcionales (Huber, Caine, Huber, Steeves, 2014), ya que permite a las y los implicados, a través de sus relatos, vivir, contar, volver a contar y revivir sus experiencias. Lo que tiene un poder transformador, en las vidas y las experiencias de quienes forman parte de la investigación, participantes e investigadora.

*Participantes:* Se conformará una muestra estructural; dos mujeres-profesoras, formadas en normales rurales femeninas.

*Técnicas:* Las técnicas de investigación a utilizar serán: entrevistas episódicas y semiestructuradas, las que serán complementadas en diferentes momentos con herramientas audiovisuales como registros fotográficos, audios y videos (Ghiso, C., En Canales, 2006).

*Aspectos éticos:* A partir de las recomendaciones que entrega Sandin (2003) se pondrá especial atención al consentimiento informado, solicitando a las participantes su aprobación para fotografiar, grabar e indicar anonimato en la entrega de información parcial y final.

*Criterios de credibilidad:* A través de la triangulación de las fuentes de datos (Muchielli, 1996).

*Análisis:* El uso de la Teoría Fundamentada, que permite realizar una aproximación teórica basada en los datos, con la finalidad de producir ideas que permitan interpretar y teorizar los antecedentes (Soneira, 2006).

## Consideraciones finales

Se espera para el evento, compartir resultados, preliminares, para verificar o descartar las posibles experiencias formativas politizadoras presentes en los discursos y que podrían dar orientaciones para la búsqueda de alternativas que, no tan sólo permitan a las futuras mujeres-profesoras sobrellevar los indicadores de calidad exigidos desde las políticas públicas, sino que especialmente permitan humanizar nuestras escuelas, contribuir en la mejora de las condiciones laborales de las profesoras y con ello, con las oportunidades educativas de niñas y niños desde la primera infancia.

## Referencias

- Antillano, A. (2013) *Repolitizar la inseguridad*. *Espacio Abierto*. Cuaderno Venezolano de Sociología, Zulla, V. 22, n. 3, p. 581-591.
- Blanco, R. (2012) *Una atención y educación de calidad en la primera infancia puede hacer la diferencia*. *Revista Docencia*, Santiago, n. 48, p. 4-17.
- COLEGIO DE EDUCADORES DE PÁRVULOS DE CHILE AG. S/F. Recuperado de: <http://www.enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/viewFile/43447/45435> Acceso en: 20 ago. 2017.
- Ducchoing, P. (Coord.) (2013). *La escuela normal: una mirada desde el otro*. México, D. F.: UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE).
- Federici, S. (2013) *Revolución en punto cero: Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. 1ª ed. Madrid, España: Traficantes de sueños.
- Chiso, A. (2006) *Rescatar, descubrir, recrear: Metodologías participativas en la investigación social comunitaria*. En: Canales, M. (Ed) *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*, 1ª ed. Santiago: Lom Ediciones, Cap. 12, p. 349-378.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., Steeves, P. (2014) *La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias*. *Revista Educación*, n.7, p. 33-74.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/PI/1/240/PII240.pdf>
- Lagarde, M. (2012) *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topias*. Gobierno del Distrito Federal, Instituto de las Mujeres del Distrito Federal: México DF.
- Ley N° 20.903 (2016). *Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. *Diario Oficial*, Santiago-Chile 01 de abril de 2016. Recuperado de: <http://bcn.cl/luzzn> Acceso en: 14.08.17
- Mizala, A.; Hernández, T.; Makovec, M. (2011) *Determinantes de la elección y deserción en la carrera de pedagogía*. Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. FONIDE. Ministerio de Educación.
- Mucchielli, A. (1996) *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Morata.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015) *Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX*. *Revista Historia de la*

Educación Latinoamericana [en línea]. Fecha de consulta: 10 de abril 2019. Disponible en: <http://www.redalyc.org/comocitar.oe?id=86941142002>

Navarro, P., Díaz, C. (1999) *Análisis de Contenido*. En: Delgado, J. & Gutiérrez, J. (Coord). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*, 3° ed. Madrid: Editorial Síntesis. Cap. 7, p. 177-224.

OREALC/UNESCO. *Atención y educación de la primera infancia. Informe Regional de América Latina y el Caribe*. (2010) 1° ed. Santiago de Chile: Orealc/Unesco.

OREALC/UNESCO. *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. (2013) 1° ed. Santiago de Chile: Orealc/Unesco.

Programa Universitario de Derechos Humanos- PUDH UNAM (2015) *Los docentes en México*. PERSEO, n° 27. Recuperado en: <http://www.pudh.unam.mx/perseo/10958/> 28 de abril 2019.

Rancière, J. (2006) *Política, policía, democracia*. 1° ed en Chile. Santiago: Lom Ediciones.

Sandin, M. (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

Soneira, A. (2006) *La "Teoría Fundamentada en los datos" (Grounded Theory) de Glaser y Strauss*. En: Vasilachis De Gialdino, I. (Coord). *Estrategias de investigación cualitativa*. 1° ed. Barcelona: Gedisa. Cap. 4, p.153-174.

Stake, R. E. (2010) *Investigación con Estudios de Casos*. 5° ed. Madrid: Ediciones Morata.

Trinidad, A., Carrero, V., Soriano, R. (2006) *Teoría fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.