

LA FORMACIÓN DE MUJERES EDUCADORAS Y EL PROCESO IDENTITARIO EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD Y EXCLUSIÓN DE GÉNERO

Ana Magdalena Solís Calvo, Juan Manuel Sánchez, Concepción Hernández y Julio César Lira González

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 Sur- DF México

1. Antecedentes contextuales y metodológicos

La educación superior encargada de la formación inicial de los docentes en la franja económica a la que pertenecen los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, se ha revalorizado ante la creciente atención dada en años recientes con la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a los planes y programas en este nivel formativo, con el fin de entregar a los futuros docentes una preparación que responda a las tendencias internacionales de los últimos 30 años afirma Brun (2001).

Este esfuerzo ha tenido avances en términos de infraestructura y conectividad, así como en reformas curriculares y capacitación de docentes en servicio, debido a que se espera que su incorporación tenga efecto en el mejoramiento de la calidad, eficiencia y equidad de los sistemas educativos de la región. (Kuznetsov, Dahlman, 2008; Jara, 2008).

En este contexto el reto que enfrentan las instituciones de educación superior a cargo de la formación inicial docente y de maestros en servicio, ha implicado el diseño de planes y programas en línea, además de implementar estrategias que capaciten a los alumnos en el uso de las TIC, sin que desde las políticas públicas se consideren las condiciones de desigualdad que existe en estos países, inclusive sugiere un total desconocimiento de las problemáticas de exclusión que implica, se ignora por ejemplo la primera brecha digital (Tedesco: 2005, Tello: 2007).

Este término refiere la diferencia existente entre “personas, hogares y áreas geográficas con diferentes niveles socioeconómicos, tanto en relación con sus oportunidades de acceder a las TIC como al uso de Internet” (OECD, 2007, p. 1). Además se desconoce el carácter bidimensional de este fenómeno denominado segunda brecha digital (Pedró, 2009) donde se observa el nivel de acceso a la infraestructura, conectividad y manejo básico; además de la calidad de capacidad de utilizar, aprovechar y apropiación de las TIC. (CEPAL, 2008a, 2009).

Esta segunda brecha digital según Castaño también refleja un fenómeno de exclusión social de género al marcar diferencias y desigualdades en los diferentes usos y habilidades que tienen hombres y mujeres respecto a la tecnología; diferencias que afectan especialmente a las mujeres y supone “una barrera que impide su plena incorporación a la sociedad de la información” (Castaño, 2008:10).

Como resultado de las demandas educativas internacionales antes mencionadas, en México la Universidad Pedagógica Nacional, institución pública de Educación Superior especializada en la formación profesional de profesores, diseñó la Licenciatura en Educación Preescolar con apoyo de las TIC plan 2008 (LEPTIC). Esta licenciatura tiene como propósito profesionalizar a todas aquellas personas que laboran en el nivel preescolar que no cuentan con la formación profesional para desempeñar su labor como educadoras. Esta licenciatura implementa las TIC como apoyo y considera en su diseño curricular varias asignaturas que se cursan en línea, sin previo conocimiento de los fenómenos de exclusión social de género, desigualdades sociales y económicas de la población estudiantil que atiende. Problemas que repercuten en el acceso, conexión, usos y habilidades respecto a la tecnología como se observa en la descripción del perfil de ingreso de la generación 2013, población con la que se desarrolla de esta investigación.

En la convocatoria 2013 se aplicó un examen de selección del cual se aceptaron 90 alumnos, siendo casi en su totalidad mujeres con una edad promedio de 36 años. Para la mayoría es la primera vez que ingresan a una universidad, pocas son las que tienen estudios profesionales trancos y aún menos las que estudiaron una segunda carrera. El perfil de las estudiantes en general muestra bajo nivel económico, cultural y social, en su mayoría son mujeres casadas o madres solteras con varios dependientes económicos, condiciones laborales inestables y mal remuneradas; sin posibilidad de acceder a computadoras o internet en casa. Incluso puede considerárseles como un grupo vulnerable debido principalmente por la situación laboral con horarios de jornadas amplias, además de las implicaciones económicas y familiares que trae consigo destinar tiempo y recursos económicos a estudiar con un sueldo que no es digno en condiciones precarias.

Es aquí donde surge la necesidad de conocer ¿quiénes son estas mujeres educadoras?, ¿cuáles son las necesidades, carencias y fortalezas que poseen, no solo para el uso de la tecnología, sino para la permanencia en este proceso de formación profesional?, ¿cuáles son los procesos identitarios que a partir de su ingreso a esta licenciatura les permitirán reconocerse e identificar qué significa para cada una de ellas ser mujer, docente y estudiante? Este documento tiene la finalidad de mostrar la metodología que a partir de la narrativa ha permitido hasta ahora ir reconociendo algunas posibles respuestas a estos cuestionamientos.

2. Reconstrucción de los procesos identitarios en educadoras: que significa ser mujer, ser educadora y estudiante

Para el desarrollo de esta investigación se parte de los aportes teóricos y metodológicos de la investigación cualitativa desde una la perspectiva sociocultural que a través de la narrativa pretende establecer relaciones horizontales y colaborativas entre investigadores y docentes. Estrategia de indagación-acción pedagógica que por medio de la descripción narrativa de los mundos personales, escolares y de historia de vida, los sujetos que recrean significados de su identidad propia. Como señala Suárez (2003 y 2005) la documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas.

El instrumento primordial para llevar a cabo esta forma de indagación se centra en la elaboración individual y colectiva de relatos pedagógicos, los cuales se compilarán en una antología autobiográfica que llevará el título “El camino de mi historia”. Esta recopilación de textos interpretativos estimula la configuración de “comunidades de atención mutua”, es decir se favorece la significación personal de la identidad y al ser socializados reconocer la identidad ajena y la propia.

El diseño de este instrumento para la recopilación de información y datos retomó la visión de Dyson (2006: 81) quién considera que:

En todos los estudios de caso cualitativos, el propósito de los investigadores no es simplemente organizar datos, intentan identificar y obtener la penetración analítica en dimensiones y la dinámica del fenómeno estudiado.

Como señala Dyson las características de esta investigación cualitativa exigieron que se para llevar a cabo el trabajo de campo que la principal herramienta narrativa fuera la escritura de este el libro, desarrollado desde cuatro diferentes ámbitos, los cuales se organizaron en los siguientes capítulos:

1. Identidad
2. Institución escolar
3. Modelo curricular
4. Instrumentos del aula.

Cada uno de estos ámbitos desde el enfoque biográfico-narrativo permite conocer la identidad de estar mujeres educadoras desde ser: esposa, madre y educadora; además de analizar el contexto educativo en donde desarrolla su práctica docente y cuáles son las herramientas que tiene ante el reto de ser estudiante de la LEPTIC, en palabras de López Rodríguez (2013:17) “El relato es el medio a través del cual se construye su identidad, que puede denominarse identidad narrativa, al construir la historia narrada”.

Los textos y narraciones que producen las alumnas nos permitirán conocer “lo que les sucede” (Suárez, 2007) como actrices educativas a través de las palabras que utilizan para darle sentido a sus prácticas de enseñanza y al mismo tiempo para expresar su identidad: ser mujer, educadora y ahora estudiante. De este modo la identidad y la forma de construirla a través del relato, es una lectura que las educadoras hacen de los contextos en los que viven y los modos de enfrentarse a ellos. Esta lectura puede entenderse como la teoría que el sujeto hace de sí mismo y de su entorno (Rivas et al., 2000).

El trabajo inicial en los grupos de educadoras fue crear vínculos de confianza e intercambio de experiencias docentes desde la oralidad, a través de compartir al inicio de cada clase una bitácora redactada por el docente, donde narra de manera amplia y a la vez con lenguaje cercano las experiencias vividas en el grupo la clase anterior. Posterior a ello se pidió que las alumnas leyeran el libro “Seis mujeres en la educación mexicana” de Sandoval E., donde mujeres educadoras narran su autobiografía y a partir de él elaboraran la propia. El sustentar que las biografías, en tanto relato de vida (Bertaux, 1980), se construyen a partir de las constricciones del

sistema social, pero no están absolutamente determinadas por él, es decir, se mueven en la articulación entre lo social y lo individual. En este sentido Kornblit (2004), toma en cuenta la relación individuo y significado y las interacciones sociales, a lo largo del recorrido biográfico.

3. ¿Quiénes son nuestras alumnas?

La población de este estudio en total se compone de 35 alumnas; sus edades fluctúan desde los 21 a los 55 años, están repartidas en dos grupos. Un grupo cuenta con veintiún alumnas y el otro con catorce, en de un total de 40 que iniciaron en agosto de 2013. Uno de los requisitos para ingresar a la licenciatura en educación preescolar es ser docente activo del nivel preescolar, por lo que todas en ese momento contaban con un espacio laboral en el que participaban como docentes, sin embargo en algunos casos son docentes de niños de menos de tres años, porque en los Jardines de niños particulares donde trabajan están asignadas en los grupos de maternales o lactantes.

Actualmente algunas han modificado su relación laboral por diversas causas que van desde un embarazo hasta la desaparición de la escuela en la que trabajaban, razón por la cual no se encuentran en activo. También están inscritas no sólo quienes son titulares de grupo en preescolar, sino profesoras de las asignaturas de inglés o computación e inclusive personal administrativo y directivo.

La primera actividad que se dejó fue escribir su autobiografía, que debería llevar una fotografía de ellas que estuviera actualizada. Las autobiografías se caracterizan porque en ellas narran cómo ha sido su trayectoria escolar desde que ingresaron al kínder hasta llegar a este nivel universitario, los motivos por los que cursan esta licenciatura, detalles sobre su situación económica, sentimental, su origen familiar, el ser madre, esposa, amiga, hermana, hija, tía, reflexiones que les permiten resignificar su formación profesional y su propia historia, como es el caso que a continuación se muestra:

[...] en la escuela secundaria técnica núm. 11 “Dr. Manuel Sandoval Vallarta” mi desempeño en ésta fue muy bueno, logré estar en el cuadro de honor y salir en la escolta escolar, participé en el taller de dibujo industrial y en danza folclórica, recibí mi certificado con un promedio general de 9.0 al realizar el examen a la educación media superior no me fue tan bien ya que me quedé en mi octava opción el CETIS núm. 10 en la carrera de puericultura, al principio no me gustó mucho pero al ir a la escuela descubrí de qué se trataba, [...] nunca perdí la esperanza de ingresar a la universidad [...]

La historia de vida que narra cada una de las alumnas refleja el proceso identitario como mujer, educadora y estudiante “El concepto de identidad hace alusión a un sujeto y a su definición como tal, es decir, responde a la pregunta ¿quién soy? Pregunta por una ontología que tiene raíces históricas, ya que aparece con las estructuras económicas y sociales de la modernidad, cuando el sujeto puede individualizarse y pensarse a sí mismo” (Gewerc, 2011, p. 3). A continuación se muestra el fragmento de una narración donde la alumna concibe la formación continua como un medio de fortalecer su práctica docente, pero que a la vez le posibilita mayores aspiraciones profesionales:

[...] al trabajar con los niños, día con día me percaté que tenía que buscar estrategias de trabajo, nuevas ideas, innovar en la manera de enseñanza y de su aprendizaje, así como

modificar técnicas, por lo cual decidí por crecimiento profesional y personal hacer el examen para ingresar a la universidad [...]

Otras estudiantes reflejan su vida a partir de sus experiencias de vida cotidiana, su lugar de residencia, sus padres, su familia, las actividades a las que se dedicaban como mujeres, que en algunos casos tienen que ver con la práctica de ser ama de casa o hija de familia:

Mi marido no sabía que estaba estudiando, de manera que comenzó a descubrir mi repentina ausencia y por supuesto comenzó a divagar su mente, creyendo como buen macho mexicano, que le era infiel, hasta que ¡me descubrió!, por supuesto no me creyó. Pero llegó un momento en el que la carga de trabajos escolares comenzó a incrementar y el tiempo en la biblioteca no me rendía y para variar, el gasto que me dejaba a mi marido tampoco me rendía. Y ¿cómo me iba a rendir? Si saqué una laptop en Elektra. La deuda fue grande, pero al menos ya podía permanecer en casa y entregar mis trabajos a tiempo, lo cual tranquilizaba a mi marido y no precisamente por la puntualidad de mis trabajos. Por ahora ese problema estaba resuelto, pero el macho mexicano seguía presente, cuando me decía, que perdía mi tiempo en esa computadora, que mi tiempo como estudiante había pasado y si no lo aproveché de joven, ahora era demasiado tarde, que era una ridícula, que me pusiera a limpiar la casa y a atender a los niños, que me pusiera a hacerle pío y le cocinara algo muy rico.

La siguiente tarea fue presentar una carta cómplice en la que las educadoras encontraran a aquellos vínculos que les podrían ayudar a motivarse, tanto para hacer sus tareas de la licenciatura como para continuar y no dejar sus estudios truncos. Estrategia que se diseñó para sensibilizar a la familia sobre el esfuerzo que representaba para ellas cursar la licenciatura y la necesidad de contar con su apoyo y solidaridad ante tal empresa.

Las estudiantes que hicieron su carta cómplice por primera vez fue una especie de “contrato” en el que de manera precisa mostraban a su familia sus nuevas responsabilidades, dudas, comentarios, anhelos, hicieron evidente la falta de habilidades académicas al volver a ser estudiantes y la responsabilidad que implica cumplir el sueño de algunas familias: ser la primera en cursar una preparación universitaria y sus carencias al desempeñarse como docentes, en el siguiente fragmento se hace evidente esta reflexión.

[...] mis sentimientos reales son que sentía que me faltaba mayor preparación para que los niños me llamaran “MAESTRA” es más no me sentía merecedora de ese nombre por no tener mucha experiencia frente al grupo, sin embargo las satisfacciones que los alumnos me han dejado son muchas [...]

También realizaron un análisis FODA que es herramienta esencial de la Dirección organizacional aplicable a cualquier individuo, empresa o ámbito; permite identificar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. De este se recupera el siguiente fragmento de una interpretación personal realizado por una alumna.

[...] realicé una introspección, en donde me permití analizar algunos puntos de mi persona, encontrando que tengo fortalezas como mi disciplina, persistencia, constancia, buena salud, amabilidad, alegría [...]

Con respecto al conocimiento o manejo de las TIC que tienen las alumnas se acordó que la entrega de tareas se realizara a través del correo electrónico, de este modo se pretendió conocer que tan cercanas son a la cultura digital. La mayoría de alumnas al ingresar a la licenciatura carecía de correo electrónico, no tenían computadora ni servicio de internet en casa. Utilizan el servicio de algún *café Internet* (servicios de renta de computadoras con acceso a internet por tiempo en locales particulares) cercano a su casa o trabajo para realizar sus tareas, algunas alumnas que no saben utilizar el procesador de textos; pagan para que el encargado del local les escriba en la computadora su tarea y si no tienen cuenta de correo envían su trabajo desde la cuenta de correo de un familiar cercano.

La entrega de trabajos vía digital ha sido infrecuente debido al incipiente conocimiento de la cultura digital y las carencias que impiden su conectividad y acceso. Debido a ello se invitó a las alumnas interesadas a tomar una clase en el aula de informática para enseñarles algunas cuestiones básicas del uso de la computadora y para facilitar su conexión a Facebook para el acompañamiento tecnológico a través de este medio y apoyarlas desde la comunidad de aprendizaje digital.

En estas acciones se sustentaron en Harasim (1995) quién refiere un modelo para generar conocimiento entre usuarios digitales, definiéndolo como “redes de aprendizaje” (learning networks), es decir comunidades de alumnos que trabajan juntos en un entorno on-line -que pueden estar o no- geográficamente dispersos pero interconectados, que persiguen y construyen conocimiento en un mundo asíncrono o en conexión sincrónica. Existen antecedentes que aportan evidencias de experiencias exitosas Facebook, según Llorens (2011:12) “los perfiles de esta plataforma dan soporte a experiencias de comunicación complejas y continuas, se propician procesos de aprendizaje colaborativo entre los miembros de una comunidad”.

La conformación de estas comunidades de aprendizaje digital entre las alumnas que desde la mirada de Dusell (2011) les permitirá realizar operaciones complejas para aprovechar las posibilidades que ofrece la cultura digital y esto no se consigue dotando a las escuelas de computadoras y conexión a Internet, es imprescindible incidir en la formación docente proveyendo de prácticas innovadoras que fortalezcan el uso significativo de los medios digitales. Es decir “plantear actividades que rebasen las versiones escolares de enseñanza, que exploten el potencial los entornos digitales: representaciones dinámicas y multimodales, entre otras” (Solís, 2009:97).

Sin embargo estos esfuerzos aun no han podido subsanar las carencias en cuestión tecnológica, siendo hasta ahora un factor de exclusión sin que se observe la mejora en calidad, eficiencia y equidad esperada por las tendencias internacionales y las recientes reformas.

4. Primeros hallazgos

Las sesiones sabatinas dan cuenta de cómo las alumnas realizan sus tareas en el transcurso de la semana y denota por un lado el trabajo de observación y reflexión de su propia acción al interior de sus aulas, así como estas tareas tienen relación directa con el trabajo realizado en clase. De este modo las alumnas elaboran la construcción de significados de acuerdo con la diversidad de personalidades y modelos educativos en los que se desempeñan (Sánchez, 2011).

El significado identitario de ser profesional está situado principalmente en la preparación profesional y el conocimiento adquirido de manera formal, la identidad profesional se está construyendo, algunas no se conciben aún como maestras debido a las carencias de su preparación académica. Inclusive para alguna de ellas al ser llamada maestra no se reconoce como tal. La importancia de la formación superior en otra de las narraciones se hace presente al manifestar deseo de continuar preparándose como docente, este uno de los principales motivos para estar y continuar en la licenciatura. No obstante el análisis FODA provee de elementos analíticos que revelan que el significado identitario de ser profesional está presente en ellas al reconocer su experiencia y saberes docentes.

El significado de ser mujer se ve reflejado en la narración que permite reconocer rasgos de sumisión ante la pareja, la posibilidad de someter el anhelo de continuar estudiando ante las obligaciones que conlleva ser ama de casa, esposa y madre. Estos significados dan cuenta de la situación social en que se desenvuelven nuestras alumnas y muestran el riesgo de no concluir la licenciatura. Hablan también de la importancia de la familia, de cómo es necesario para muchas de estas mujeres educadoras contar con el apoyo familiar para lograr concluir sus estudios. Esta necesidad es revelada en la carta cómplice que permite un conocimiento profundo de la complejidad que compone el significado identitario del ser alumnas; al reconocer que apoyos tienen, así como los retos que enfrentan.

Estos primeros hallazgos evidencian que nuestro trabajo a penas inicia, que esta investigación podrá servir de referente para otras comunidades educativas interesadas en incidir de un modo distinto en la formación inicial docente; al construir conocimiento amplio sobre quiénes son los estudiantes, cuáles son sus realidades y la inclusión o exclusión que puede proveerles la cultura digital al cursar el nivel superior de educación.

Referente bibliográfico

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. París: Nathan.

Castaño, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid. Ediciones Cátedra.

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (2000), *Narrative inquiry. Experiencie and story in qualitative research*. San Freancisco: Jossey-Bass. Eisner, Elliot (1998), *El ojo ilustrado*.

Dussel, I. (2011). *VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires. Santillana.

Jara, I. (2008) *Las políticas de tecnología para las escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones*. ONU. Santiago de Chile. Disponible en:

<<http://www.cepal.org/SocInfo>> (10 de julio de 2009).

Kornblit, L. (2004). *Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas*. En A. L. Kornblit (coord.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis* (pp. 15–33). Buenos Aires: Biblos.

Kuznetsov, D. (2008). *Mexico's Transition to a Knowledge-Based Economy- Challenges and Opportunities*. The World Bank <http://go.worldbank.org/CH73G3G7V0>

- Llorens, Capdeferro, Neus (2011). «Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea» [artículo en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 8, n.º 2, págs. 31-45. UOC. [Fecha de consulta: 04/02/14]. <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorens-capdeferro/v8n2-llorens-capdeferro>> ISSN 1698-580X
- Tello, E. (2007). «Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México» [artículo en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 4, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: 05/03/14]. <<http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/tello.pdf>>
- UNESCO International Bureau of Education (IBE-UNESCO) (2007), Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina Regiones Cono Sur y Andina. Buenos Aires: Documento interno.
- ___ (2008), Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.
- Pedró, F. (2009), Are the new millennium learners making their grades? Technology use and educational performance in PISA. Paris: OECD - Centre for Educational Research and Innovation (CERI).
- Rivas, J. I., Sepúlveda, M. P., Ropdri, P. M., Alonso, M., Cortés, C., Gimeno, V., et al. (2000). El trabajo de los docentes de secundaria: estudio biográfico de su cultura profesional. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 39, 133–146. grid.pdf
- Sánchez, J. (2011). Proyecto andamios curriculares: una nueva cultura de la formación universitaria. UNAM. México.
- Solís, A. (2009). El uso del Aula de Medios en una Escuela Secundaria de la Ciudad de México. Tesis DIE-CINVESTAV.
- Suárez, D. (2003), “Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente” en: Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ. www.lpp-uerj.net/olped
- Suárez, D. (2005), Documentación narrativa, experiencias pedagógicas y formación docente. Reconstrucción del proceso de capacitación y de producción de relatos de formación por parte de profesores de Institutos de Formación Docente del Noroeste argentino. Informe del Proyecto UBACyT (F099) “El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes”. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Suárez, D. (2007) DOCENTES, NARRATIVA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo

y las experiencias escolares consultado en:http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/art_libro_in
