

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico
Nacional

Sede Sur
Departamento de Investigaciones Educativas

El trabajo docente en jardines de niños: relaciones de
educadoras con madres de familia en la vida escolar

Tesis que presenta

Leticia Montaña Sánchez

Para obtener el Grado de

Doctora en Ciencias

En la especialidad de Investigaciones Educativas

Directora de Tesis: Dra. Ruth Mercado Maldonado

México, DF.

Junio, 2015

0

A mi padre (†) y a mi madre que me educaron en la fortaleza y la perseverancia. Mi profunda gratitud y amor por siempre.

A mi hija Zayra Ixchel, lucero que ilumina mi vida. Por su paciencia, sus abrazos y palabras de aliento.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer de manera muy especial a mi directora de tesis, la Dra. Ruth Mercado Maldonado por su calidad académica y compromiso profesional para la realización de este estudio; particularmente por su lectura minuciosa y sus orientaciones en los seminarios de tesis para profundizar en los análisis y argumentaciones. El tiempo y esfuerzo dedicados durante mis estudios de doctorado han sido invaluable para mi formación.

Mi profundo agradecimiento a las doctoras María Bertely, Gabriela Czarny, María de Ibarrola, Ruth Paradise e Iliana Reyes por su compromiso y siempre atenta disposición para leer las versiones preliminares de esta tesis. Sus comentarios y observaciones puntuales enriquecieron los análisis y orientaron mi mirada hacia aspectos no contemplados inicialmente. Mi reconocimiento a su calidad académica y mi gratitud por siempre.

Agradezco también a Rosa María Martínez por su ayuda y sugerencias para superar diversas gestiones implicadas en el programa de actividades académicas del doctorado. Asimismo por su escucha y calidad humana.

A las educadoras y profesores que abrieron las puertas de sus aulas para compartir conmigo sus saberes e inquietudes; mi reconocimiento a su tenaz labor por hacer de la enseñanza un espacio permanente para el aprendizaje de la profesión docente. Mi particular agradecimiento a la maestra María del Carmen Vázquez por la confianza y los apoyos para hacer posible este estudio; mi admiración y respeto por su quehacer educativo. A la maestra María Isabel Oropeza por su entrega a la docencia, su apertura y trato amable. A las educadoras, profesores, madres de familia y niños del estudio; gracias por sus enseñanzas.

Finalmente quiero manifestar mi gratitud a la maestra Georgina Quintanilla por su comprensión e invaluable apoyo. A Delia, Verónica, Rocío, Brenda, Juan Humberto y Armando padre e hijo por su solidaridad durante esta experiencia académica. A mi entrañable amiga Ninfa Maricela y a Emilio por su escucha y palabras de aliento.

RESUMEN

Esta investigación etnográfica pretende aportar conocimiento sobre procesos cotidianos construidos entre profesoras de educación preescolar y madres de familia respecto al trabajo en el aula y al funcionamiento de los jardines de niños. El estudio se sitúa en el campo de las relaciones entre escuela y familia bajo la idea de que dichas relaciones constituyen una dimensión del trabajo docente que influye en la enseñanza. Conceptualmente el trabajo se orienta por las nociones de apropiación y participación desarrolladas en perspectivas teóricas socioculturales para analizar los recursos que educadoras y madres construyen respecto a la organización y desarrollo de la enseñanza, así como a la operación de los jardines. En este estudio muestro que las relaciones de participación de educadoras con madres de familia tienen como interés ofrecer a los niños mejores condiciones para sus actividades escolares. Sostengo que es en la práctica cotidiana escolar donde las educadoras aprenden a relacionarse con las madres ya que ese tema es escasamente abordado en la formación inicial y aún continúa de profesores. Asimismo identifico que en algunos jardines de niños multigrado principalmente, la función directiva se asigna a maestras novatas en servicio que a la vez atienden un grupo, las implicaciones de esta situación se analizan en términos de las búsquedas, valoraciones y decisiones que orientan a las educadoras para apropiarse de sus tareas directivas y cómo para ellas el apoyo de las madres resulta vital para las escuelas. También evidencio procesos de intensificación del trabajo docente presentes en el hacer cotidiano de las directoras novatas con grupo y cómo éstos afectan la enseñanza. Por otra parte, examino las maneras en que las maestras incluyen a las mamás al tomar decisiones sobre la organización escolar, les comparten la finalidad de las propuestas pedagógicas e incorporan sus aportaciones para desarrollar diversas actividades de enseñanza. El análisis muestra cómo las madres de familia contribuyen con sus experiencias, conocimientos y recursos al participar con las profesoras en diferentes momentos, en diversos planos y de distintas maneras en la vida escolar. En este sentido planteo que la participación no tiene un sentido unívoco. De igual forma, en el estudio destaco que las relaciones de participación de educadoras y madres son continuas y en ellas se ponen en juego las condiciones materiales de los jardines de niños y las posibilidades reales de educadoras y madres para concretar actividades de común interés en beneficio de los

niños. Los resultados de esta indagación relativizan los argumentos donde se generaliza que los maestros y las escuelas están distantes de los padres. Si bien estas prácticas forman parte de los heterogéneos procesos sociales presentes en la escuela, en esa diversidad también existen procesos participativos que evidencian las posibilidades de profesores y padres para involucrarse incluso en actividades vinculadas con la enseñanza en beneficio de los alumnos.

Palabras clave: educación preescolar, relación familia escuela, enseñanza, práctica docente, participación de la familia.

ABSTRACT

This ethnographic research aims to provide knowledge about everyday processes between preschool teachers and children's mothers regarding teachers' work in the classroom and kindergarten's management. This study is in the relationship field between school and family under the idea that such relations are a dimension of education that influences teaching. This work is conceptually guided by the notions of appropriation and participation which are theoretically developed through sociocultural approaches in order to analyze the resources mothers and teachers build in terms of their organization and teaching development, as well as the kindergarten management. In this study I prove that teachers and mothers participation has a common interest which is to offer children the best conditions for their school activities, I also argue that it is in everyday school practice where preschool teachers learn to relate to mothers, and that this issue is barely addressed in both initial teacher education and teacher development programs. Furthermore, I evidence that in some kindergartens (multigrade principally), in-service beginning teachers are appointed as school principals, and continue as teachers as well. The implications of this situation are analyzed through their actions, reflections, and decisions that guide them to perform in their new roles as principals, and with the support they get from mothers, that is critical to the organization and management of these kindergartens. On top of everything, I report teachers' daily work intensification processes in these beginning directors with their clases, and how their teaching is affected. Hence, I examine the ways in which teachers include moms when making decisions about teaching or when sharing the purpose of education

propositions, and how they incorporate moms input to develop different activities in the classroom. This analysis shows moms' contributions with their experience, knowledge and resources at different times, on different levels, and in different ways in school life. In this sense, I suggest participation has no single meaning. Similarly, I stress participation relationship between mothers and teachers is continuous, and kindergarten material conditions as well as real possibilities for teachers and mothers to carry out common interest activities for the children's benefit are at stake. The results of this research relativize the arguments which generalizes that teachers and schools are distant from parents. Although these practices are part of heterogeneous social processes in the school, in this diversity, there are participatory processes that demonstrate the possibilities of teachers and parents to get involved, even in activities linked to teaching and for the student benefits.

Key words: preschool school, family school relationship, teaching, teacher practice, parent participation.

ÍNDICE

Introducción	8
– Referentes conceptuales	21
– Método y trabajo de campo	35
<i>Escuelas y sujetos del estudio</i>	42
Capítulo I. Docentes y padres de familia en los planes de estudio para la formación inicial de educadoras	53
1. La formación de educadoras de 1909 a 1972	54
2. La formación de licenciadas en educación preescolar, 1980-2012	62
Capítulo II. Ser directora de jardines de niños y la relación con madres de familia	73
1. Características diversas de la figura de la dirección en los jardines de niños	76
2. Las educadoras novatas con grupo y sus inicios en la función directiva	82
– <i>Te vas a quedar ya como directora: ¿cómo le voy a hacer?, ¿a quién le pregunto?</i>	87
– <i>Conocer lo administrativo: indagando, preguntando y haciendo</i>	94
3. La tensión constante entre las demandas de la dirección y la atención al grupo, las nuevas directoras	106
– <i>Tengo muchas cosas en la dirección pero también está mi grupo y no puedo dejarlo</i>	106
– <i>El trabajo con el grupo y las constantes interrupciones para atender lo directivo</i>	109
4. Directoras y madres de familia en programas de apoyo a la educación preescolar: el fomento a la lectura	112
– <i>La feria del libro, una experiencia del trabajo de directoras y educadoras con madres de familia y niños</i>	115
– <i>La biblioteca escolar y de aula, un espacio de educadoras, madres y alumnos para favorecer la lectura</i>	121

Capítulo III. La participación de profesoras de jardines de niños con madres de familia en actividades de enseñanza	129
1 Las madres: punto de referencia para las educadoras al planear la enseñanza	133
– <i>Compartir con las madres el sentido del trabajo en el aula</i>	135
– <i>Aportaciones de madres y educadoras para la organización de las actividades</i>	138
2. La participación de las madres en el desarrollo de las tareas en el salón de clase	144
– <i>De la visita a la granja a la elaboración de requesón, relaciones de participación</i>	146
– <i>La panadería: educadoras, madres y niños trabajan conjuntamente en el aula</i>	150
3. Apreciaciones de las madres sobre el trabajo con las educadoras	158
Conclusiones	165
Referencias Bibliográficas	173
Anexos	
Anexo I. Trabajo de campo. Madres de familia	182
Anexo II. Mapa. Región trabajo de campo	184
Anexo III. Croquis. Jardín de niños de organización completa	185
Anexo IV. Croquis. Jardín de niños bidocente	186
Anexo V. Mapa curricular. Licenciatura en Educación Preescolar. P84	187
Anexo VI. Mapa curricular. Licenciatura en Educación Preescolar. P99	188
Anexo VII. Malla curricular. Licenciatura en Educación Preescolar. P2012	189

Introducción

Esta investigación pretende aportar conocimiento para explicar procesos de participación de profesoras de educación preescolar y madres de familia en actividades para la enseñanza y el trabajo cotidiano de los jardines de niños. El estudio es producto de investigación etnográfica situada en el campo de las relaciones entre escuela y familia bajo la idea de que dichas relaciones constituyen una dimensión del trabajo docente que influye en la enseñanza.

En el presente trabajo se identificó que las educadoras trataban con las madres de familia porque ellas acudían a la escuela para atender asuntos respecto a la enseñanza de los niños; esto es común particularmente en preescolar y constituye un rasgo distintivo en el desarrollo histórico de este nivel educativo. En esta investigación se sostiene que es en la práctica donde las maestras aprenden a relacionarse con las madres de sus alumnos. De igual forma, se plantea que es un tema escasamente abordado en la formación inicial y aún de profesoras en servicio.

En mi estudio documentar las relaciones de educadoras con madres implicó reconocer que las acciones de las mamás se encuentran imbricadas en la vida cotidiana de las escuelas. En este trabajo, la recurrencia de relatos de las profesoras referidos a las relaciones con madres mostraron que las mamás de los niños incidían en diversas situaciones al interior de los jardines y constituían un referente para la acción de las educadoras en su labor como maestras frente a grupo, directoras del plantel ó docentes con grupo y directoras a la vez.

De igual forma, se identificó que educadoras frente a grupo en su primer o segundo año de servicio docente fueron nombradas directoras encargadas de un jardín de niños unitario, bidocente o tridocente. Esta situación me llevó a considerar que el ejercicio profesional de las educadoras remite a tareas que van más allá de la enseñanza; comprender que su quehacer docente se realiza bajo condiciones concretas e implica la atención a diversidad de situaciones escolares. Es decir, el trabajo de las maestras no es un mundo dado, se construye cotidianamente y en éste las madres ocupan un lugar importante.

En este sentido, reconozco a las educadoras como sujetos con referentes provenientes de diversos grupos sociales mismos que articulan, reelaboran y ponen en acto en la vida cotidiana de las escuelas. Esta posición, permite cuestionar la

identificación única del maestro como “agente reproductor de la ideología del estado” (Ezpeleta y Rockwell, 1985: 202) y centrar el análisis en procesos de apropiación y construcción de saberes docentes.

De igual forma, parto de considerar que la escuela está abierta a múltiples manifestaciones culturales de los sujetos que en ella convergen -algunas más visibles que otras-, donde se expresan formas de hacer y pensar conformadas por significados socialmente establecidos en virtud de los cuales la gente hace cosas (Geertz, 1987). En esta visión, muestro que las madres están en la escuela de diversos modos por sus acciones, intereses y motivaciones para acompañar a los niños en sus experiencias escolares. Asumo que mirar las prácticas reales que tienen lugar en los jardines de niños y en ellos la participación de las madres es relevante para evitar, como señala, Julia (1995: 132) “hacer de la cultura escolar algo aislado, inmune a las tensiones y contradicciones del mundo exterior”.

En este trabajo se usan indistintamente los términos: docentes, educadoras, profesoras o maestras, formas en que se autodenominaban las profesoras del estudio. En México a nivel nacional, el noventa y nueve por ciento de docentes para educación preescolar son mujeres y el uno por ciento varones (INEGI, 2011); países como Japón, China e Irlanda están por debajo del noventa por ciento (Ferran, 1983).

Este estudio se inscribe en el nivel de educación preescolar que atiende a niños de tres a cinco años de edad; comprende tres grados y precede a la educación primaria. Al primer grado asisten niños de tres años de edad cumplidos; al segundo, niños de cuatro años y al tercero, niños de cinco años. En México este nivel educativo forma parte de la educación básica junto con la primaria (seis grados) y la secundaria (tres grados); opera en cuatro modalidades de atención: general, indígena, comunitaria, Centros de Desarrollo Infantil (Cendi) y estancias.

La educación preescolar general (jardines de niños) es un servicio que ofrece la Secretaría de Educación Pública (SEP) del gobierno federal, los gobiernos estatales y los particulares en medios rurales y urbanos. La educación preescolar indígena es atendida por la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Educación Indígena. La educación preescolar comunitaria depende del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); es un servicio para localidades que carecen de escuelas para preescolar y primaria.

Los Centros de Desarrollo Infantil y estancias son lugares donde se proporcionan servicios de educación inicial y preescolar; de acuerdo a la edad de los niños se atiende a lactantes (de cuarenta y cinco días a dos años 11 meses); maternales (de tres años a tres años once meses) y educación preescolar (cuatro años a cinco años once meses). Este servicio educativo lo ofrecen instituciones públicas como la Secretaría de Educación Pública, el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), entre otras; así como instituciones privadas.

Según estadísticas de la SEP (2012) en el ciclo escolar 2011-2012 a nivel nacional de los 5 724 507 niños de tres a cinco años se atendieron 4 705 545 que representan el 82.2 por ciento del total de niños en edad de cursar educación preescolar. Del total de niños inscritos en este nivel educativo (4 705 545), el 86.7 por ciento asistió al preescolar general, 8.5 por ciento a escuelas indígenas, 1.4 por ciento a los Cendi's y el 4.3 por ciento al preescolar comunitario. El 77.7 por ciento de los niños acudían a escuelas públicas estatales; 8.4 por ciento a escuelas sostenidas por la federación (preescolar comunitario y escuelas del Distrito Federal) y el 18.9 por ciento a escuelas particulares. La presente investigación se realizó en jardines de niños públicos estatales donde asistían niños de cuatro y cinco años de edad.

La educación preescolar en México se ha caracterizado por ser uno de los niveles educativos más desatendidos por el gobierno federal para la asignación de presupuesto y diseño de políticas educativas orientadas a incrementar su cobertura a nivel nacional. Los orígenes de la educación preescolar se remontan a las escuelas de párvulos de 1880 que atendían a niños entre tres y cinco años de edad.¹ Estas escuelas aparecieron junto con la incorporación de la mujer al ámbito laboral y surgieron para los niños con menores recursos económicos (Galván, 2002; Mondragón 2001 y Bertely, 2003).

Durante el siglo veinte la educación preescolar “conservó una posición ambigua” en las políticas educativas (De Ibarrola, 1998: 232). En los primeros años del México postrevolucionario, la educación preescolar se ofrecía a determinados sectores sociales de las zonas urbanas. Las escuelas de párvulos, en 1907 cambiaron su

¹ Se tienen registros que en 1883 surgieron las primeras escuelas de párvulos, una de ellas en Veracruz fundada por Enrique Laubscher; otra en el Distrito Federal dirigida por el maestro Manuel Cervantes Imaz.

nombre por el de kindergarten e iniciaron su funcionamiento de acuerdo con la pedagogía de Federico Fröebel. En 1927 se reportó la existencia de 129 planteles educativos en todo el país con pocos alumnos cada uno (Bertely, 2003). La formación de docentes tenía lugar en la Escuela Normal para Profesores en la capital del país, esta normal contaba con una primaria y una escuela de párvulos anexas.

Durante la administración del presidente Lázaro Cárdenas (años treinta del siglo veinte), los jardines de niños también se ciñeron a la corriente educativa de corte socialista. Entre las propuestas para la educación preescolar se planteó abrir más planteles en el Distrito Federal y zonas periféricas; sin embargo, en 1937 los kindergarten fueron retirados de la Secretaría de Educación Pública e incorporados al Departamento Autónomo de Asistencia Social Infantil.² Esta situación generó inconformidad entre las educadoras, quienes de manera reiterada en distintos foros expusieron la importancia de la educación que ofrecían los jardines de niños y de reincorporarlos a la SEP, lo cual fue posible el 1° de enero de 1942.

Bertely (1988) documenta que en este periodo se impulsó la educación urbana, semiurbana y rural. Ingresaron al servicio “una cantidad considerable de asistentes preescolares no normalistas” que atendían a los niños en zonas rurales. “Misiones culturales de educadoras se trasladaron a los estados para proporcionar asesoría técnica a estas maestras hechas en la práctica” (Bertely, 1988: 46). De esta forma, para 1942 existían “510 jardines de niños entre oficiales, federales y particulares con un total de 15, 600 niños inscritos en jardines de niños del D.F., y 12,000 en los estados” (SEP, 1990: 96), lo cual muestra un lento crecimiento de este nivel educativo pues de 1927 a 1942 fue de tan sólo 381 planteles.

La crisis económica de 1946-1947 impactó desfavorablemente en el ámbito educativo. En educación preescolar ante la falta de presupuesto, fueron las sociedades de madres de familia quienes aportaron recursos económicos para pagar el sueldo del personal de los jardines de niños y apoyar en el mejoramiento de los locales alquilados que funcionaban como escuelas; también se abrieron jardines en turnos vespertinos y jardines particulares (SEP, 1990: 119).

El deterioro económico del país continuó en la década de los cincuenta, la pobreza y los procesos de industrialización demandaron un mayor número de mujeres para su incorporación al mundo laboral, a su vez, las madres reclamaban espacios

² Con este cambio los jardines niños tomaron el nombre de “Hogares Infantiles”.

para la atención educativa de los niños. Sin embargo, el crecimiento de los jardines era limitado y concentrado en zonas urbanas. Galván (2002) documenta que con la cooperación de autoridades, sociedades de madres de familia y educadoras los planteles aumentaron a 1 132 en todo el país; no obstante, la cobertura nacional de este nivel educativo en 1958 fue de tan sólo el 8.6 por ciento (SEP, 1990).

A principios de los años setenta, los jardines de niños no estaban al alcance de la población rural, indígena y urbana en zonas marginadas. El incremento de las mujeres en el mercado laboral, los cambios en la composición y estructura familiar, los movimientos migratorios, los procesos de urbanización y la creciente pobreza y desigualdad crearon la necesidad de responder a demandas de una población cada vez más diversificada que requería de servicios educativos para atender a niños y niñas en edad infantil.

La educación preescolar formó parte de los programas prioritarios a finales de los años setenta, en ese entonces, empezaron a surgir diferentes modalidades y tipos de jardines de niños; entre ellos jardines estancia, jardines especializados para niños con problemas de diversa índole y jardines con modalidad extraescolar que prestaban atención a los niños indígenas monolingües. También en esta década, proliferaron los jardines unitarios donde la educadora, además de atender a su grupo, tenía “que realizar las funciones de directora comisionada, encargada del jardín de niños y de conserje; y todo esto con el salario de educadora” (Bertely, 1987: 5); situación semejante a la presentada por los docentes de primaria en escuelas multigrado. En este estudio se muestra que más de la mitad de los jardines de niños de organización incompleta en el país (que atienden de uno a seis grupos) están a cargo de una directora con grupo.

El crecimiento y la heterogeneidad en los servicios de educación preescolar suscitaron problemas como la falta de presupuesto, el debate entre la función pedagógica o asistencial que debería cumplir la educación preescolar y la insuficiencia de personal docente, así como de escuelas. A fin de subsanar la falta de profesoras ingresaron al servicio recién egresadas de las escuelas normales que no estaban laborando por la ausencia de plazas de nueva creación por la SEP; se diseñaron programas para la formación de técnicos en educación preescolar, el programa de madres jardineras y el proyecto de educadoras comunitarias. Además se capacitaron a

maestros de educación primaria, que para 1982 sumaron cerca de cinco mil docentes (SEP, 1990: 224).

A finales de los ochenta, la crisis económica que vivió el país incidió en el bajo presupuesto asignado a la educación. Bertely (1987) documenta que fueron los docentes y los padres de familia quienes garantizaron la continuidad de la educación preescolar y su expansión; al parecer su participación no fue menor pues para 1990 se encontraban inscritos 2 734 054 niños, 155 por ciento más que en 1980 como se muestra en la siguiente tabla.

Evolución de la matrícula en educación preescolar

1930 – 2010

(Tabla 1)

Década	Alumnos inscritos	Incremento Porcentual (%)
1930	17 426	-
1940	33 848	94
1950	115 378	241
1960	230 164	99
1970	400 138	74
1980	1 071 619	168
1990	2 734 054	155

Fuentes: Ornelas (1998) y Arnaut (2004).

La educación preescolar creció a ritmos importantes a partir de los años ochenta y noventa del siglo pasado como se aprecia en la tabla uno; lo cual estuvo asociado al incremento poblacional y el surgimiento de diversas modalidades para la atención educativa de los niños de tres a cinco años de edad. Esta tendencia continuó en las décadas subsiguientes debido en gran parte, al lugar que ocuparía la educación preescolar en la agenda educativa del país.

En la década de los noventa, la Ley General de Educación de 1993 (LGE93)³ estableció que el nivel de preescolar junto con el de primaria y el de secundaria integrarían la educación básica de diez años: uno de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria. La educación preescolar no tuvo el carácter obligatorio como la primaria

³ A la expedición de la LGE93, le antecedió un proceso de reformas que tuvieron sus orígenes en el Programa Nacional de Modernización para la Educación Básica (1989) y la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992). Una de las líneas de acción del ANMEB dio pauta a la reformulación de contenidos y materiales educativos para la educación preescolar como en los niveles de educación básica y en la formación de docentes.

y la secundaria; tampoco contó con el apoyo financiero suficiente ni con docentes para atender la demanda de madres de familia por este servicio educativo. Padres y madres de familia continuaron apoyando a las escuelas de educación preescolar, según documenta Pérez (1992:41) con “materiales necesarios, que van desde papel, pegamento y pinturas, hasta grabadoras, equipos de sonido, materiales de madera, etc.”

Pasaron casi diez años con respecto a la LGE93 para que las escuelas de educación preescolar formaran parte de la educación básica del país. La declaratoria de obligatoriedad de este nivel educativo fue calificada como una acción precipitada del gobierno federal, en tanto que discusiones sobre el carácter educativo de este nivel, su vinculación con la educación primaria, la falta de escuelas, los escasos recursos económicos para su operación y la formación de docentes continuaban pendientes (Bertely, 2003; Delgado, 2003).

El decreto del 12 de noviembre del 2002 estableció los plazos para la universalización de la educación preescolar: ciclo escolar 2004-2005 para tercer grado (cinco años de edad cumplidos), 2005-2006 para segundo grado (cuatro años de edad cumplidos) y 2008-2009 primer grado (tres años de edad cumplidos). Al interior de la SEP se escucharon declaraciones que advertían sobre la posibilidad de dejar fuera del sistema educativo nacional a niños de tres a cinco años de edad. La entonces coordinadora de asesores de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública señaló lo siguiente:

El espíritu de la reforma (del artículo tercero constitucional) es la escolarización, pero la realidad es que no nos damos a basto. Si nos inclinamos por escolarizar todo el preescolar y no alcanzamos a cubrir las metas lo más probable es que vamos a condenar a muchos niños a que se queden sin escuela (*La Jornada*, diciembre 2003).

Efectivamente, la falta de recursos para hacer posibles tres años de educación preescolar llevaría a las autoridades educativas a reconocer en el año 2008, que la integración de los niños y niñas a los grados de primero y segundo serían progresivos; en la vía de los hechos sólo el tercer grado es requisito de ingreso a la primaria. La decisión de hacer obligatoria la educación preescolar fue tomada precipitadamente y sin criterios de equidad y sensibilidad para reconocer las diferencias nacionales, lo

cual, en palabras de Narro, Martuscelli y Barzana (2012) “deja en deuda la responsabilidad social de justicia” para muchos niños y niñas del país.

Los problemas de rezago educativo en educación preescolar se agravaron con la obligatoriedad y con ello la inequidad, entendida como las “diferencias en las oportunidades de ingreso, permanencia, egreso y aprendizaje dentro del sistema educativo” (Schmelkes, 1998: 174). En el ciclo escolar 2002-2003 había 6.5 millones de niños de tres a seis años de edad, de los cuales sólo el 55 por ciento recibía atención educativa. La cobertura por edades se concentró en los infantes de cinco años (81.4 por ciento); de los niños con cuatro años de edad solo el 63.2 por ciento acudía a la escuela y el 20.6 por ciento de los niños con tres años de edad.⁴

Para el ciclo escolar 2011-2012, el 82.2 por ciento de los niños en la cohorte de edad de tres a cinco años asistía a las escuelas de educación preescolar. La atención a niños de tres años fue del 46.5 por ciento (Narro, Martuscelli y Barzana, 2012). En el siguiente ciclo escolar (2012-2013), el 60 por ciento de los niños de 3 años de edad (1.3 millones) no se inscribió a preescolar (INEE, 2014).

Por otra parte, las desigualdades en este nivel educativo también se expresan según las subpoblaciones, por ejemplo la tasa de asistencia de los niños que residen en hogares clasificados como “no pobres” es de 79.6%, y entre los hijos de padres con educación superior, de 82.7%.” (INEE, 2014:23). Otra de las inequidades refiere a la atención educativa de niños indígenas de tres a diecisiete años en las áreas urbanas (localidades de 2 500 habitantes o más) donde la infraestructura y servicios públicos “no se ha traducido en mayores oportunidades para el acceso de estos niños a las escuelas” (INEE, 2014: 26).

En el ciclo escolar 2012-2013, el 43.4% (1.7 millones) del total de niños indígenas del país residió en áreas urbanas, más de la mitad (55.3%) se ubico en grandes ciudades de 15 mil habitantes o más, y solo 77.7% de estos niños asistió a la escuela (...) El caso de los alumnos monolingües es particularmente alarmante: uno de cada dos de quienes viven en zonas urbanas no asiste a la escuela (INEE, 2014: 27).

⁴ Fuente: National Study on Care and Education Services for Children in Mexico, ciclo escolar 2002-2003, en *La Jornada*, diciembre 2003.

Los datos presentados muestran fuertes diferencias en las oportunidades de ingreso a la educación preescolar según la edad de los niños y los grupos poblacionales, observándose que los niños indígenas son quienes tienen menores posibilidades de acceso a las escuelas por la falta de materiales y docentes que hablen lengua indígena. Aún cuando en las políticas educativas se plantean metas de atención para la educación preescolar, se aprecia que las condiciones de inequidad se han acentuado; se podría decir que la cobertura nacional de servicios educativos para los niños de tres a cinco años de edad ha sido una tarea pendiente en el desarrollo histórico de la educación preescolar.

Otro de los retos implicados en la universalización de la educación preescolar está relacionado con las funciones sociales y pedagógicas de un nivel educativo que atiende a niños de tres años de edad que necesitan de cuidados infantiles propios de la educación inicial, así como favorecer en ellos la adquisición gradual de competencias para ingresar a la educación primaria. No se tiene información sobre acciones promovidas por la SEP para la formación de educadoras en servicio con relación a la atención educativa a niños de tres años de edad, ni de programas orientados a promover en los jardines de niños las condiciones de infraestructura que requieren para atender grupos de primer grado de preescolar.

Aunado a lo anterior, la ausencia de presupuesto para universalizar la educación preescolar ha impactado en el crecimiento de la matrícula en escuelas privadas y de alumnos por grupo en escuelas públicas; esta última situación en detrimento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el ámbito de la formación de profesoras se observa un desequilibrio entre el número de egresadas de las escuelas normales y de universidades para atender las demandas de personal docente (Delgado, 2003).

En suma, la participación de los padres en los jardines de niños, el rezago educativo en educación preescolar, las discusiones sobre sus funciones sociales y pedagógicas, así como la formación de las educadoras, son algunos de los debates presentes en el desarrollo histórico de la educación preescolar cuyas resonancias muestran diversos matices según las demandas sociales y las políticas educativas.

En este estudio interesa problematizar sobre la participación de los padres de familia en los jardines de niños. Se parte de reconocer que en el desarrollo histórico de

la educación preescolar el involucramiento de los padres ha sido clave –y sigue siendo– en la vida cotidiana de las escuelas.

Por otra parte, se aprecia que el acercamiento de las madres a los jardines de niños es más estable y habitual que en otros niveles educativos. Esto se entiende, porque una de las primeras experiencias escolares de los niños tiene lugar en la educación preescolar; del mismo modo, lo es para los padres de familia al dejar a sus hijos en la escuela. Se podría decir, que entre escuela y familias “comienza un interjuego muy peculiar en donde los límites de una y otra se tornan difusos” (Hochstaet, 2004:210). Una parte importante de lo que se trabaja en el jardín de niños tiene continuidad en el hogar mediante juegos, canciones y conversaciones; situaciones que ocurren en el núcleo familiar también se hacen presentes en la escuela, particularmente las formas de relación entre iguales y con adultos.

La revisión de literatura acerca del tema de las relaciones de la escuela y la familia expuesta por Epstein (1986) permitió identificar que predominan dos posiciones opuestas entre sí. Una de ellas, las analiza como dos entes con diferentes propósitos, funciones y responsabilidades. La otra perspectiva subraya la colaboración entre escuelas y familias en la socialización y educación de los niños.

Efectivamente, en la literatura del campo se encuentran estudios centrados en señalar a los padres como personas excluidas del aula ante el temor del docente por perder la autoridad; por ejemplo Fernández (1993) plantea que los maestros preferirían quedarse a solas con los alumnos sin la interferencia de los padres. No obstante, afirma, recurren a ellos para conseguir su apoyo o aportaciones económicas para el sostenimiento de la escuela. Hargreaves (1999) añade que las relaciones de apoyo o ayuda entre padres y profesores con frecuencia son hostiles y controladas por el docente.

Cercanas a esta línea, Assaél y López (1989) exponen que la relación de los padres con el ámbito escolar está mediatizada por las interacciones de maestros y alumnos; desde el punto de vista de los papás la escuela determina los límites y ellos se ven a sí mismos en una posición donde se les excluye e incluye. Por su parte, Cerletti (2008) considera que la participación de los padres en la escolarización de los niños está ligada a las “acciones pautadas desde la escuela, dentro de ciertos límites establecidos en el marco de la misma” (Cerletti, 2008:10). Esta situación es cercana al planteamiento de Carriego (2010) para quien la participación de los padres se refiere

sólo a ciertos ámbitos escolares, particularmente los relacionados con la obtención de recursos mediante la gestión de la Asociación de Padres.

Otro grupo de estudios han documentado situaciones conflictivas entre docentes y padres, al respecto en el trabajo de Rivera y Milicic (2006) destaca que los “conflictos emergentes” entre la familia y la escuela aluden generalmente al bajo rendimiento académico y problemas de conducta de los alumnos. Por su parte, Petrelli, (2008) documenta que algunas de las interacciones entre docentes y padres se ordenan en torno a relaciones conflictivas provocadas por dos tensiones, una de ellas apunta a la participación “excesiva” de los padres y la “interferencia” en las tareas docentes; la otra, a la omisión o “abandono” de los niños por parte de los padres y la “recarga” en las tareas de los maestros. La autora enfatiza, que en su estudio las relaciones entre profesores y padres no evidenciaban fuertes conflictos.

Estas investigaciones destacan las relaciones conflictivas y asimétricas entre padres y maestros (Assaél, *et.al.*, 1989; Fernández, 1993; Hargreaves, 1996; Carriego, 2010; Rivera y Milicic, 2006; Petrelli, 2008). En cambio, otros estudios muestran que la relación entre docentes y padres se expresa con sentidos diversos en la enseñanza, en esta visión, Carvajal (1997) reporta que los profesores establecen de manera formal y voluntaria cierta relación con los padres a partir de lo que suponen, saben y esperan de ellos. Galván (1998) en su investigación apunta que padres y maestros son quienes sostienen el quehacer escolar de los niños. También señala que los docentes promueven actividades de enseñanza con la participación de los padres para el apoyo en tareas especiales o para algún contenido escolar. Asimismo Galván encuentra que las juntas con padres responden al “esfuerzo concertado” entre ellos y los profesores, lo cual es planteado de manera semejante por Genovese De Oliveira y De Macedo (2011) en sus estudios sobre las reuniones con padres en escuelas brasileñas.

Estos trabajos conciben las relaciones entre maestros y padres como complejas y contradictorias donde están presentes consensos y conflictos en situaciones que inciden de manera importante sobre la enseñanza (Carvajal, 1997; Galván, 1998; Encinas, 2011; Estrada, 2009; Mercado, 1985; Aguilar, 1986 y Genovese De Oliveira y De Macedo, 2011).

Otro conjunto de estudios realizados desde la antropología sociocultural documentan prácticas de interacción entre familias y escuela; al respecto, Paradise (1998) registra que en el aula y la escuela prevalecen concepciones occidentales

generalmente monoculturales que demandan a las familias indígenas el desarrollo de ciertas habilidades y conocimientos asociados a la escolaridad; éstas causan conflictos entre las familias y la escuela. Bertely (2000a) indaga en una escuela primaria estatal, los estilos de interacción de niños mazahuas y sus familias cuando participan en el contexto escolar. La autora muestra que las adaptaciones escolares y de los docentes construidas en las interacciones entre profesores, padres de familia y alumnos, conservan formas socioculturales de participación pública y social de las familias mazahuas. Bertely destaca que estas interacciones contrastan con formas de participación en escuelas donde los profesores dirigen, controlan, aprueban y exigen respuestas de los padres en asuntos escolares.

En los trabajos revisados es posible advertir que las relaciones de los profesores con los padres, conflictivas o no, constituyen parte del ejercicio docente; del oficio de ser maestro (Rockwell y Mercado, 1986; Galván, 1998), es una cuestión “de identidad” de la profesión (Perrenoud, 2004: 97), de “una de las dimensiones que configura el trabajo de los maestros” (Petrelli, 2010: 292) y un campo poco explorado por investigaciones centradas en la cotidianidad de la práctica docente.

Es importante destacar que las relaciones entre profesores y padres son escasamente abordadas en la formación inicial y aún de maestros en servicio (Genovese De Oliveira y De Macedo, 2011; Rosas 2003; Hiatt-Michael, 2001; Ravn, 2001 y Galván, 1998). En la literatura del campo y en mi trabajo se aprecia que en la formación inicial del profesorado no hay espacios curriculares donde se estudien temas ligados al trabajo docente con padres. Las materias que abordan esta temática “son prácticamente testimoniales” (García-Bacete, 2003: 435) ó “se tratan marginalmente en los planes de estudio de formación de maestros” (Galván, 1998: 171).

En este trabajo identifiqué que las madres junto con las educadoras se involucraron en dos ámbitos de la vida escolar, uno de ellos relacionado con la creación, construcción y mantenimiento de las escuelas; el otro, vinculado a las actividades de enseñanza donde se aprecia que profesoras y madres toman parte en la organización y desarrollo de actividades en el aula. Esta cuestión es de particular interés en esta investigación.

La presente investigación se propone profundizar en el estudio de los procesos presentes en las relaciones de participación de educadoras con madres de familia en el trabajo cotidiano de los jardines de niños. En este sentido, es de interés analizar las

situaciones problemáticas, inciertas o complejas que las profesoras narraron al respecto. De igual forma, importa identificar los saberes puestos en juego por las docentes y los aprendizajes de las madres en el desarrollo de tareas compartidas. El problema de investigación es cercano a indagaciones sobre la construcción del conocimiento de los profesores y se ubica en el campo de las relaciones entre escuela y familia. El tema específico remite al estudio sobre las formas en que los maestros interactúan con las madres de sus alumnos. Los hallazgos de este estudio, contribuyen al campo de investigación sobre el trabajo docente con madres de familia y sus implicaciones para la enseñanza.

La exposición de esta indagación está organizada en tres capítulos. En el primero analizo los planes de estudio para la formación de educadoras con el propósito de identificar algunas menciones y contenidos curriculares vinculados al trabajo docente con padres de familia. Centro la atención en los planes de estudio 1984 y 1999 para la formación de las licenciadas en educación preescolar porque en éstos se formaron las profesoras del estudio. La revisión permitió identificar la poca importancia que se ha otorgado en los planes de estudio al papel de la familia como apoyo a los procesos que tienen lugar en el acontecer cotidiano de las escuelas.

Las maneras y condiciones en que las educadoras atendieron diversos asuntos relacionados con el trabajo directivo en los jardines de niños se describen y analizan en el capítulo II, en el cual destaco el papel de las madres en la organización y funcionamiento de los jardines; así como la participación de directoras, educadoras y madres en actividades de enseñanza vinculadas a los programas de apoyo a la educación preescolar.

En el tercer capítulo, se estudian procesos de participación entre educadoras y madres para explicar las aportaciones que ambas hacían respecto al trabajo del aula. A lo largo del capítulo se muestra que las relaciones de participación de educadoras y madres se expresan en distintos planos y aproximaciones; de igual forma se advierte que para las educadoras, las madres fueron un referente reiterado para la enseñanza y una constante en su ejercicio cotidiano. Por último, presento algunas conclusiones derivadas de los análisis expuestos en el presente trabajo.

– Referentes conceptuales

La perspectiva sociocultural del análisis se apoya en las nociones de apropiación y participación para dar cuenta de los recursos que educadoras y madres construyen respecto a la organización y desarrollo de la enseñanza, así como a la operación de los jardines.

En este sentido, concibo a la escuela como una construcción social (Rockwell y Mercado, 1986), imbricada en un espacio constituido por prácticas históricas y culturales donde sujetos concretos dan sentido a sus actividades mediante las interacciones que sostienen entre ellos. Desde este punto de vista, las relaciones de maestros con padres forman parte del ámbito social e histórico que constituye a la cultura escolar (Mercado 1986). No consisten en interacciones aisladas, ni abstractas (Neufeld, 2000; Mercado 1986), sino que tienen lugar entre sujetos concretos con expectativas e intereses comunes o divergentes respecto de la enseñanza escolar y el trato hacia los niños.

Desde esta visión, este trabajo debate con concepciones que conciben a la institución como una realidad dada donde los actores reproducen mecánicamente valores y roles (Althusser, 1974). En esta investigación se asume que los maestros establecen una relación recíproca con los diversos ámbitos o integraciones sociales para tomar de ellos conocimientos y usos para hacer sus propias elaboraciones. En esta perspectiva, los procesos de apropiación generan un tipo de conocimiento que se construye en la trama social de la escuela.

Entiendo que los procesos de apropiación son heterogéneos e inacabados (Heller, 1977), productores de cultura, históricos y creadores de nuevos sentidos o distinciones (Chartier, R. 1995, 1999) y significados (Wenger, 1991). Son dialógicos (Bajhtin, 1989) y tienen lugar en contextos específicos, es decir, son de naturaleza situada (Lave y Wenger, 2003). Desde esta perspectiva, muestro cómo en los relatos de las maestras sobre su trabajo con las madres están presentes nuevos sentidos y formas de hacer en el aula y los jardines.

En las narraciones de las profesoras sobre las razones de su actuar, se aprecian diversidad de voces y relaciones sociales provenientes de distintos ámbitos y momentos históricos, que en la perspectiva de Bajhtin (1989: 81) se entretajan de maneras “siempre dialogizadas, en una u otra medida”. En la visión del lingüista ruso

Bajhtin con relación a la palabra, la generación del significado es un proceso que involucra múltiples voces, así, afirma el autor,

que toda palabra concreta (enunciado), encuentra siempre un objeto hacia el que orientarse, condicionado ya, contestado, evaluado, envuelto en una bruma que lo enmascara; o, por el contrario, inmerso en la luz de las palabras ajenas que se han dicho acerca de él. El objeto está rodeado e impregnado de ideas generales, de puntos de vista, de valoraciones y acentos ajenos. La palabra orientada hacia su objeto entra en ese medio agitado y tenso, desde el punto de vista dialógico, de las palabras, de las coloraciones y de los acentos ajenos; se entrelaza en complejas relaciones, se une a algunos, rechaza otros, o se entrecruza con los demás (Bajhtin, 1989: 94).

En el contexto de mi investigación, las orientaciones e intencionalidades de voces procedentes de las madres de familia, los niños, las autoridades educativas y estatales; al igual que las expresadas en documentos normativos, el curriculum y los programas colaterales para la educación preescolar constituyen referentes que las educadoras articulan dialógicamente con su propia voz. La palabra, dice Bajhtin se convierte en «propia»,

cuando el hablante la puebla con su intención, con su acento, cuando se apodera de ella y la inicia en su inspiración semántica expresiva. Hasta el momento de su apropiación la palabra no se halla en un lenguaje neutral e impersonal (¡el hablante no la toma de un diccionario!), sino en los labios ajenos, en los contextos ajenos, al servicio de unas intenciones ajenas: de ahí que necesite tomarla y apropiarse de ella (Bajhtin, 1989: 111).

En esta perspectiva busco analizar los diálogos que permanentemente mantienen las maestras con voces sociales provenientes de experiencias propias y ajenas, de diferentes ámbitos sociales y diversos momentos históricos. Voces que representan para las docentes cuestionamientos, respuestas o construcciones para explicar, en este caso, el sentido de sus propias prácticas como un diálogo continuado y, en consecuencia, abierto a posteriores respuestas (Wells, 2001).

En la visión de Bajhtin, se podría decir que la apropiación es un proceso histórico y por lo tanto social y colectivo cuando las personas hacen suyas las palabras al poblarlas con sus “sus propias intenciones”, “sus propios acentos” y “las adapta a

sus propias intenciones” (Bajhtin, 1989: 94). Estas “palabras ajenas” son referencias para la palabra propia. En esa perspectiva, Mercado (2002) subraya que aquello que dicen y hacen los maestros puede mirarse desde el carácter plurilingüe del lenguaje. En mi estudio, las aportaciones de Bajhtin constituyen un referente para identificar y analizar voces con las cuales dialogan las educadoras para ponderar posibles respuestas a situaciones problemáticas o inciertas de su práctica.

Mi posición sobre la apropiación como proceso situado social e históricamente se apoya en los desarrollos teóricos de Lave (1991, 2001) y Lave y Wenger (2003) quienes plantean el aprendizaje como parte integral de la práctica social en circunstancias específicas. En esta visión,

el aprendizaje como participación se encuentra en el medio. Tiene lugar mediante nuestro compromiso en acciones e interacciones, pero enmarca este compromiso en la cultura y en la historia. Mediante estas acciones e interacciones locales, el aprendizaje se reproduce y transforma la estructura social en las que tiene lugar (Lave y Wenger, 2003: 31).

En esta visión, muestro que las apropiaciones de las educadoras sobre sus tareas de enseñanza y directivas operan de manera dialógica con las condiciones específicas en que desarrollan su trabajo a la vez que contribuyen a la creación de sus propios contextos, mismos que “aparecen inexorablemente flexibles y cambiantes” (Lave, 2001:17). En este sentido, planteo que en las interacciones de las educadoras con las madres se producen aprendizajes mutuos y la organización social del trabajo escolar cobra nuevos significados.

Por otra parte, considero que las educadoras no permanecen pasivas ante las circunstancias que pautan su trabajo en los jardines de niños, ni las ignoran; más bien, crean sus propias prácticas locales que dan cuenta de aquello que es posible hacer en las condiciones en que operan las escuelas. Es decir, las maestras construyen sus recursos docentes incluso como indica Wenger,

cuando la práctica de una comunidad está profundamente conformada por condiciones que escapan al control de sus miembros, como ocurre siempre en varios sentidos, su realidad cotidiana sigue siendo creada por los participantes dentro de los recursos y limitaciones de su situación. Es su respuesta a sus condiciones y, en consecuencia, es su empresa (Wenger, 2001: 106).

Es relevante destacar que en la perspectiva sociocultural, el conocimiento es parte de la actividad en y con el mundo en todo momento. La participación en la vida cotidiana de las personas se concibe como un proceso de cambiante comprensión, esto es, como procesos sociales de carácter abierto donde el conocimiento se construye y se transforma al ser usado. De esta forma, la actividad siempre será situada e implicará cambios en el conocimiento y la acción, cambios que son centrales para entender a qué se le llama aprendizaje.

Vigotsky (1989), cuyas aportaciones son referente central para la perspectiva sociocultural, planteó que toda función de aprendizaje aparece primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual. Es decir, primero *entre* personas (*interpsicológica*), y después, en el *interior* de la persona (*intrapsicológica*). Se trata de un proceso donde la mediación gestionada por el adulto u otras personas posibilita que el aprendiz tome para sí diversos tipos de pensamiento y razonamiento construidos socialmente. El aprendizaje surge cuando la persona se apropia de ellos como formas individuales de pensamiento.

En este sentido, es fundamental observar detenidamente el papel de lo social y lo cultural en la construcción del pensamiento de los profesores con respecto a qué construyen significados, lo cual tiene importantes consecuencias para pensar y analizar la naturaleza del conocimiento y sobre la forma en que tiene lugar el aprendizaje: qué, dónde y cómo se aprende (Putman y Borko, 2000).

En su explicación de la teoría cognitiva del aprendizaje, Vigotsky basándose en los planteamientos de Engels, retomó la idea de que el trabajo humano y el uso de signos y herramientas establecen una relación dialéctica con la naturaleza, cambia la naturaleza y se transforma a sí mismo, haciendo posible la mediación instrumental y nuevas formas de mediación al combinar herramienta y signo. A la combinación de herramienta y signo, Vigotsky la denominó *Función Psicológica Superior o Conducta Superior*, entendida como la actividad psicológica productora de nuevas formas de pensamiento, conocimiento y aprendizaje.

Newman, Griffin y Cole (1991) y Cole (1999) con base en los desarrollos de Vigotsky (1989), expresan que el aprendizaje es social no solo porque las personas participan en actividades que le dan la oportunidad de descubrir otras formas de pensamiento y de acción,

sino por las prácticas y los objetos sociales que personas invisibles han construido alrededor de ese individuo. Son las formas prescritas de interacción social: las rutinas, esquemas, guiones, juegos, rituales y las formas culturales (Cole, 1999: 19).

Las contribuciones de Vigotsky (1989) y posteriormente de Newman, Griffin y Cole (1991), Cole (1999), Lave (1991), Lave y Wenger (2003), Wertsch (1991) y Wells (2001) reconocen la acción mediada como un proceso que no puede separarse del contexto en que se lleva a cabo. Entre los aportes de estos autores, el concepto de actividad refiere a la actividad social, histórica, compartida y de carácter contextualizado y distribuido. En esta visión, la unidad de análisis no es el individuo que participa en la actividad de manera concreta, son “las redes multifacéticas de prácticas que acompañan y que constituyen la actividad” (Wells, 2001: 94).

Estos planteamientos permiten pensar en la escuela como construcción social y reconocer el carácter contextualizado, distribuido y compartido de la actividad de enseñanza, en el sentido de que en ella convergen desde diferentes ámbitos sociales e históricos prácticas diversas de madres de familia, miembros de la comunidad y alumnos para concretar las actividades escolares mediante sus aportaciones y modos de participar.

Por otra parte, la teoría de la actividad de Lave (1991) y las aportaciones de Cole y Engeström (1993) establecen que los contextos son sistemas de actividad presentes en comunidades, para estos autores, la experiencia tiene un carácter dialéctico y los procesos cognitivos se extienden a través de la mente, el cuerpo, la actividad y el entorno. “Están «en medio de» y se reúnen en un sistema que comprende un individuo y pares, docentes o herramientas suministradas por la cultura” (Salomon, 1993: 154).

Al respecto, Putman y Borko (2000) señalan que para muchas tareas cognitivamente muy complejas, ninguno de los participantes puede tener el conocimiento y las habilidades necesarias para realizarlas individualmente, por consiguiente, la cognición está distribuida entre el conjunto de las personas y no tiene un lugar único en la persona.

En esta investigación recorro a las discusiones teóricas sobre el carácter social, contextualizado y distribuido del aprendizaje para profundizar en el estudio de las relaciones de participación de las educadoras con las madres de familia, en tanto

elemento constitutivo de la apropiación y construcción de conocimientos en la vida cotidiana de las escuelas.

Por otra parte, los estudios de Chartier R., (1995) sobre la historia de las prácticas sociales en relación con la literatura y la escritura, aportan al análisis de los procesos de apropiación el carácter cultural y reproductor de nuevas distinciones y de nuevos sentidos en los esquemas que históricamente se construyen en las escuelas y que permiten el tránsito a otros esquemas. Dichas distinciones o nuevos sentidos, explica Chartier R. (1995), se observan en las adecuaciones, rodeos o resistencias que los sujetos manifiestan y en la pluralidad de acciones con las que dan significado a su mundo. En el ámbito escolar, se podría decir que si bien existe un marco normativo que regula el trabajo docente, en la vida cotidiana adquiere “pluralidad de usos” y “multiplicidad de interpretaciones” producto de la construcción local y social de prácticas docentes.

Los análisis también son cercanos a las aportaciones de Chartier Ann M. (2004), en ellos se muestra que “las artes de hacer” de educadoras y madres de familia se revelan inventivas e ingeniosas para dar respuesta a situaciones urgentes e imprevisibles que tienen lugar en los jardines de niños. Artes de hacer donde “cada actor, impone, a su manera, su marca propia sobre lo que le fue dado hacer, comprender o vivir” (Chartier Ann M., 2004: 79).

Aunado a lo anterior, es importante considerar los análisis de Smolka (2000) sobre el uso del término apropiación; destaca la autora que la apropiación si bien supone que el individuo toma algo de afuera (de algún lado) y de alguien (otro), el término hace referencia a una esfera particular de actividad de la persona o del movimiento de aprendizaje en relación con prácticas compartidas.

Para Smolka identificar y comprender los procesos de apropiación, implica considerar que la mente se desarrolla con la ayuda de herramientas y signos presentes socialmente en otras formas de actuar, pensar y relacionarse. En ese proceso de tomar para sí, las personas se ven afectadas de muchas formas, producen significado dependiendo de las posiciones y modos de participación en las relaciones que establecen con el otro o los otros, lo cual no necesariamente coincide con las expectativas o lo que los otros consideren adecuado o pertinente. Comprendidos así los procesos de apropiación, éstos están muy relacionados con el acceso al

conocimiento, el acceso a otras formas de pensar y de actuar, así como a modos de participación en las prácticas sociales.

En este sentido, la apropiación no es tanto una cuestión de posesión, de propiedad de un mismo dominio individualmente alcanzado, es esencialmente una cuestión de pertenencia y participación en las prácticas sociales (Smolka, 2000: 17).

Las aportaciones de Smolka permiten advertir que los procesos de apropiación tienen lugar en la participación de las personas en prácticas sociales donde los sujetos toman para sí formas de pensar, actuar, hacer y decir. Para mi trabajo estos planteamientos permiten profundizar en los sentidos que las educadoras le otorgan a las actividades que realizan con las madres de familia y las apreciaciones de las madres al respecto.

La aproximación sociocultural por principio epistemológico, exige acercarse a la conformación histórica, cultural y social de la escuela. En el presente estudio, incorporo al trabajo analítico la dimensión cultural existente en los procesos de apropiación. Para ello me apoyo principalmente en las ideas de Geertz (1987), Juliá (1995), Viñao (1995, 2001), Chartier, Ann M. (2004), Sewell (2005) y Rockwell (1992, 2007).

Para Viñao (1995, 2001), decir que la escuela es una institución donde existe una cultura escolar, es una obviedad. El problema radica en ponerse de acuerdo sobre qué implica una institución y qué es eso de la cultura escolar o las culturas escolares. Su discusión gira alrededor de un conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizan a la escuela y que poseen varios niveles o modalidades. Explica el autor:

incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos –la historia cotidiana del hacer escolar-, objetos materiales –función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición...-, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto, hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido de que son elementos organizadores que las conforman y definen (Viñao, 2001: 68-69).

Por ende, la cultura en las escuelas está dada por las “formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años” (Viñao, 2001: 46). Continúa explicando el autor que la cultura escolar, “transmite, a sus nuevos e inexpertos copartícipes las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad que configuran, un marco de referencia para el aprendizaje ocupacional” (Viñao, 2001:46). Este planteamiento me lleva a pensar en las prácticas existentes en los jardines de niños como construcciones sedimentadas pero no solidificadas; sino en constante transformación que pautan los modos de decir, hacer y pensar, en este caso de las docentes y madres como construcciones culturales, históricas y sociales.

Por su parte, Chartier Ann M. (2004), en sus estudios sobre la cultura de la escritura, afirma que la cultura escolar es una práctica social y de sentido práctico. Las personas sólo se apropian de aquella acción, gesto o conducta si tienen sentido para su práctica, para sus “artes de hacer” mismas que se transmiten de persona a persona mediante encuentros y experiencias,

los viejos enseñan a los novicios cómo interpretar las exhortaciones de los superiores jerárquicos sin enfrentarse directamente a ellos, cómo disfrazar las prácticas antiguas con las palabras de los nuevos discursos oficiales, cómo manejar con astucia prescripciones que parecen “imposibles”. Saben también cómo hacer algo nuevo con lo viejo, innovar para responder a situaciones no previstas por los textos y que de cualquier forma se deben asumir. Estas “artes de hacer” se revelan inventivas, ingeniosas y ocurrentes, pues deben manejar constantemente contradicciones irresolubles, inventar soluciones de compromiso, o responder a situaciones tan urgentes como imprevisibles. La vida cotidiana depende de ello, y a veces también la sobrevivencia (Chartier Ann M., 2004: 82).

Si bien la autora enfatiza el sentido social y práctico de la cultura escolar, Juliá (1995) manifiesta que se ha ignorado el estudio de las prácticas escolares y de la cultura en que tienen su origen. Estudiar o analizar la cultura implica para el autor, estudiar su historia a la luz del “conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar”, así como “un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 1995: 31).

En esas formas de transmitir el hacer de las cosas están presentes matices de un “deber ser” del sentido práctico, que Viñao (2001) refiere en términos de *gramática escolar*, entendida como el conjunto de tradiciones y “regularidades institucionales” sedimentadas a lo largo del tiempo pero que no gobiernan totalmente, las prácticas de la enseñanza y de aprendizaje. Los sujetos y sus diversidades culturales también aportan a las transformaciones.

En opinión de Chartier Ann M. (2004), la cultura que se legitima en una escuela, se vuelve “un repertorio de orientaciones tan vasto que cada maestro debe buscar y elegir hacer todo lo que pueda o solamente lo que quiera” (Chartier Ann M., 2004: 85). En esa diversidad de prácticas y de sentidos en que se expresa la cultura, los estudios de Rockwell (1992) señalan que cada sujeto selecciona, interpreta, recupera o toma para sí elementos de una comunidad, que le permiten resolver diversas situaciones para la enseñanza; en este sentido, la experiencia escolar es selectiva y significativa. En este contexto, “las culturas escolares pueden comprenderse en términos de la paulatina selectiva apropiación de diversos recursos culturales” que conforman “las tramas culturales” de la escuela (Rockwell, 2007).

Por su parte, Sewell (2005: 22) aclara que la cultura no refiere a una “especie de práctica particular que se lleva a cabo en un espacio socialmente determinado”; más bien alude a la dimensión semiótica de la práctica social humana en general. El autor plantea que la cultura debe entenderse como una dimensión de la práctica. Emprender una práctica cultural “es hacer uso de un código semiótico para hacer algo en el mundo”; es decir, “tener la capacidad para elaborarlo, para modificarlo o adaptar sus reglas a circunstancias nuevas” (Sewell, 2005: 20).

Desde estas perspectivas teóricas sobre la noción de culturas escolares advierto que en las apropiaciones de las maestras están presentes códigos semióticos provenientes de diversos ámbitos sociales que reelaboran para adaptarlos a sus circunstancias. Las educadoras al reformular continuamente sus tareas, aprenden nuevos sistemas de usos y construyen soluciones a las demandas del trabajo docente.

También tomo las aportaciones de Wenger (2001) con respecto a la construcción de una teoría social del aprendizaje para estudiar cómo en las comunidades de práctica, sus miembros comparten una empresa conjunta, un compromiso mutuo y un repertorio. Para el autor, en las comunidades de práctica las personas participan y negocian mutuamente acciones e intentan comprender lo que

ocurre; de igual forma buscan nuevos significados. En las apreciaciones de Wenger, la búsqueda y construcción continua de significado crea el repertorio de una comunidad de práctica, el cual incluye,

rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han pasado a formar parte de su práctica. El repertorio combina aspectos codificadores y de participación. Incluye el discurso por el que los miembros de la comunidad crean afirmaciones significativas sobre el mundo, además de los estilos por medio de los cuales expresan sus formas de afiliación y su identidad como miembros (Wenger, 2001: 110).

De esta forma, el repertorio de una comunidad de práctica da cuenta de la historia de compromisos mutuos y la disposición de sus miembros para tareas conjuntas. En esta visión mi trabajo encuentra en el estudio de comunidades de práctica elementos para indagar en las narraciones de educadoras y madres sobre las maneras en que aportan al trabajo escolar cotidiano. Asimismo, los repertorios que ambas ponen en juego para llevar al aula y a la escuela actividades de interés para los niños.

De acuerdo con el planteamiento de Wenger (2001) concibo que,

la participación no sólo se refiere a los eventos locales de compromiso con ciertas actividades y con determinadas personas, sino también a un proceso de mayor alcance consistente en participar de manera activa en las *prácticas*⁵ de las comunidades sociales (Wenger, 2001: 22).

En esta visión, la participación remite a los modos en que las personas toman parte en las actividades y a las relaciones que establecen con otros sujetos involucrados en esos procesos, lo cual supone todo tipo de relaciones ya sean conflictivas, armoniosas, colaboradoras, políticas o competitivas.

En esta perspectiva, la participación sugiere “formas múltiples, variadas, y más o menos comprometidas e inclusivas de estar localizado en los campos de participación definidos por una comunidad” (Lave y Wenger, 2003:9). En este sentido, entiendo que la participación implica a los sujetos en interacción con otras personas,

⁵ Las cursivas son del autor.

no necesariamente cara a cara para tomar decisiones concernientes a actividades en común. Desde este punto de vista destaco que en las reflexiones y decisiones docentes sobre qué y cómo enseñar, las madres ocupan un lugar importante. También señalo que las relaciones de participación de las educadoras con las madres y viceversa se expresan en diversos planos y sentidos.

Las aportaciones de Rogoff (1993) sobre la participación guiada, permiten profundizar en los procesos que interesan a mi propio estudio ya que según esta autora,

la actividad humana no sólo es social en cuanto que el ser humano se relaciona con otros seres, sino en cuanto que participa de metas comunes y de instrumentos que permiten alcanzarlas, unidos casi siempre a sistemas de valores que se transmiten de unos a otros tanto entre miembros de una misma generación como a través de generaciones (1993:13).

Planteo por mi parte que en el trabajo de educadoras y madres mediaban ciertas orientaciones que las docentes compartían con las madres para a su vez guiar el desarrollo de las actividades con los niños. En este sentido, la participación guiada, como explica Rogoff,

implica a los adultos o a otros niños desafiando, estimulando y apoyando al niño en el proceso de plantear y resolver problemas, tanto mediante la organización material de las actividades y responsabilidades que el niño ha de aceptar en la tarea, como mediante la comunicación interpersonal, mientras el niño observa y participa, a un nivel que le resulta cómodo pero en cierto modo desafiante (1993: 42).

Por otra parte, para mi trabajo son importantes las aportaciones de los estudios sobre el conocimiento de los profesores; en ese sentido el de Elbaz (1981), marca el inicio de una serie de investigaciones orientadas a analizar el conocimiento práctico de los profesores. Para Elbaz el conocimiento práctico comprende experiencias de primera mano sobre estilos de aprendizaje, necesidades, intereses, resistencias y dificultades de los estudiantes, junto con un repertorio de técnicas instructivas y de habilidades de gestión del aula. Este conocimiento del profesor “es dinámico y se encuentra en relación activa con la práctica y se utiliza en la práctica” (Elbaz, 1981: 44).

Las contribuciones de Clandinin (1986) señalan que las comprensiones de los maestros están influenciadas por sus experiencias pasadas, por su forma de ser y por la visión que tienen de la enseñanza. En un escrito posterior, Clandinin y Conelly (1988) explican que la construcción personal del conocimiento alude al cuerpo de convicciones y significados conscientes o inconscientes que surgen de las experiencias y se expresan en las acciones de la persona. De acuerdo con los autores, el conocimiento puede ser descubierto en las acciones por medio del discurso o la conversación.

A su vez, Carter (1990) abona a esta perspectiva, al plantear que el conocimiento de los docentes está representado por las teorías implícitas y el conocimiento práctico personal cuyos orígenes se encuentran en los acontecimientos inciertos e imprevisibles del aula.

Otra corriente de investigación sobre el conocimiento práctico importante para mí trabajo, es propuesta por Schön (1987, 1998) para quien dicho conocimiento es activado por el profesional cuando se enfrenta a problemas singulares, complejos, inciertos y conflictivos de la práctica. Según sus planteamientos, el conocimiento está condicionado por la situación y el contexto en que emerge. Agrega que es en la reflexión en la acción donde el práctico aprende y construye nuevos esquemas y conceptos, de igual forma aprende el proceso dialéctico de la conversación abierta con la situación práctica.

Quando el práctico responde a las zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones, rehace una parte de su mundo práctico y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción del mundo que subyace a su práctica (Schön, 1998: 45).

En este aspecto, el profesional construye las situaciones de su práctica y tiene una forma particular de ver su mundo, así como de configurar y mantener el mundo según lo ve. Para Schön, la forma distintiva del conocimiento en la acción reside en la manera en que los profesionales reflexionan sobre la experiencia y en cómo interpretan su práctica y crean un *practicum* reflexivo. En este estudio tomo las aportaciones de Schön para analizar procesos reflexivos presentes en el trabajo cotidiano de las

educadoras con las madres de familia y en las madres con respecto a las actividades en que toman parte con las docentes para la enseñanza de sus hijos.

Finalmente, los escritos de Putman y Borko (2000) sobre aprender a enseñar destacan que el carácter social, contextualizado y distribuido de la cognición tiene importantes consecuencias para pensar cómo aprenden los maestros. Los autores consideran a los profesores como personas que aprenden activamente al interpretar los eventos o sucesos a través de su propio conocimiento y creencias existentes mediante un “proceso activo de construcción de significado individual que tiene lugar en el medio social y cultural” (Putman y Borko, 2000:291). Proceso que permite a los docentes ampliar, interpretar o modificar los significados de sus mundos mediante la reflexión sobre sus ideas y prácticas ya existentes o de nueva creación.

Otra línea de estudio analiza y describe el conocimiento de los profesores como saberes docentes, en ella se identifican dos perspectivas. La primera desarrollada por Tardiff (2004) para quien los saberes docentes provienen de la experiencia cotidiana del trabajo como condición para la adquisición y la reproducción de los propios saberes. Desde esta óptica, plantea el autor, “enseñar es movilizar una amplia variedad de saberes, reutilizándolos para adaptarlos y transformarlos por y para el trabajo” (Tardiff, 2004:17). Para Tardiff el saber de los maestros proviene de diferentes fuentes como son los saberes disciplinarios, curriculares, profesionales y experienciales; estos últimos en opinión del autor, constituyen los fundamentos de la práctica y de la competencia profesional.

En México, Mercado (1991, 2002), Rockwell y Mercado (1986), Talavera (1992), Espinosa (2007) y Arteaga (2011) destacan en sus trabajos el carácter formador y colectivo de la experiencia docente. Mercado (2002) profundiza en el estudio de los saberes docentes como pluriculturales, históricos, sociales y dialógicos para enfatizar que estos “son compartidos no sólo en términos del presente, sino que en ellos hay huellas de prácticas provenientes de otros espacios sociales y momentos históricos que actualizan la práctica de cada profesor” (Mercado, 2002: 23).

En esta perspectiva, Rockwell y Mercado (1986) refieren en sus estudios que todo tipo de trabajo requiere de la incorporación de conocimientos de muy diversa índole apropiados por los sujetos que lo ejercen. Este tipo de conocimientos –a veces no formulados, no sistematizados y no explicitados- implican para los maestros el

ensayo y construcción de soluciones a los problemas que el trabajo docente plantea; lo cual según las autoras,

significa la existencia de saberes adquiridos en la resolución del trabajo diario y en la necesaria reflexión continua que a la vez éste impone, saberes que se encuentran integrados a la práctica cotidiana, aun cuando no se pueden explicitar conscientemente (...) Los saberes no son “ciertos” ni “falsos”, “buenos” o “malos”, “simplemente operan dentro de la situación de la docencia en la escuela, tal como ésta se ha constituido históricamente (Rockwell y Mercado, 1986:126).

En los procesos para la construcción de saberes docentes, se encuentran imbricadas huellas con referencia al contexto o a los contextos particulares en que los maestros han trabajado, así como elementos de su biografía. En este sentido, Ezpeleta y Rockwell (1985: 207), argumentan que el maestro no es únicamente maestro, participa en otros grupos profesionales, emprende estudios paralelos y posee una gama excepcional de experiencias. La articulación y la reelaboración por los profesores de esas prácticas y de los saberes que poseen se manifiestan en su trabajo cotidiano.

En este marco explicativo, en el estudio asumo que los maestros construyen su conocimiento en el contexto donde tiene lugar la acción y lo hacen a partir de la experiencia de enfrentar situaciones indeterminadas de la práctica como un proceso donde los sujetos ponen en juego su capacidad de diálogo reflexivo en búsqueda de otorgar diversos significados a su trabajo (Schön 1987, 1998). Capacidad de diálogo no como una actividad aislada e individual, sino como parte o resultado de la interacción social y de la participación como miembro de una comunidad de práctica (Lave, 1991; Rogoff, 1993; Nuthall, 2000; Lave y Wenger, 2003). Esta investigación se basa en parte, en los conocimientos o saberes docentes que las educadoras ya tenían sobre cómo relacionarse con las madres de sus alumnos en actividades vinculadas con la enseñanza.

En suma, la línea conceptual que se presenta en este apartado constituye “un trasfondo general que orienta el proceso de construcción” etnográfica para desarrollar un sistema de análisis inteligible que dé cuenta de realidades sociales (Rockwell, 2009:92); en este caso, de procesos presentes en las relaciones de educadoras y madres en la vida cotidiana de los jardines de niños.

– Método y trabajo de campo

Esta investigación se basa en el análisis del quehacer docente de diez profesoras de educación preescolar y algunas madres de familia. El trabajo de campo se realizó durante los ciclos escolares, 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013 en el turno matutino de dos jardines de niños públicos del Estado de México ubicados en distintos contextos sociales. Uno de ellos es de organización completa y otro bidocente.

La aproximación del presente estudio a los procesos de participación entre educadoras y madres se realizó etnográficamente en una perspectiva metodológica tributaria de las contribuciones de Geertz (1987: 21), según las cuales, la etnografía “no es una cuestión de métodos” sino de “cierto tipo de esfuerzo intelectual” para construir un sistema de análisis que posibilite explicar los significados locales en el marco de determinadas teorías sobre lo social (Geertz, 1987; Erickson, 1989; Paradise, 1994; Bertely, 2000b; Rockwell, 2009). Por otra parte, la etnografía también permite vincular esos significados locales con procesos sociales que remontan lo inmediato (Mercado, 2002) para “documentar lo no-documentado de la realidad social” y “dejar testimonio escrito, público, de realidades tanto cercanas como lejanas” (Rockwell, 2009: 21).

Dado que los procesos estudiados en esta investigación se ubican en la dimensión cotidiana de la escuela, su estudio implicó una aproximación metodológica que requirió del conocimiento directo de las acciones y expresiones de los sujetos con quienes se interactuó en el trabajo de campo para “conservar la complejidad del fenómeno social y la riqueza de su contexto particular” (Rockwell, 1986: 48). En ese sentido, se registraron en audio o videograbaciones las entrevistas con profesoras y madres, así como los eventos observados en torno al trabajo del aula y de la vida escolar. Dichas entrevistas fueron “conversaciones improvisadas con los maestros, rodeadas siempre de la actividad del momento” (Mercado, 2002: 27). Las entrevistas y observaciones se transcribieron rigurosamente y se elaboraron registros etnográficos ampliados⁶ que constituyeron el material empírico para el estudio.

Otra parte del trabajo etnográfico es el análisis permanente del material empírico siempre con una vigilancia en las inferencias e interpretaciones, lo cual

⁶ En las versiones ampliadas de los registros se incorpora la información obtenida tanto de audio o videograbaciones y notas de campo como de documentos y materiales recogidos durante la estancia en las escuelas del estudio; asimismo información que queda registrada en la memoria del investigador.

demanda una lectura conceptual constante para alimentar el trabajo empírico y viceversa. En mi trabajo, la elaboración teórica estuvo presente como condición previa a la investigación y como un método para vincular el dato empírico con el proceso de construcción teórica. Es decir, para “comprender y explicitar lo que se observa y escucha” (Paradise, 1994:75). De esta forma, el trabajo de campo se acompañó de un trabajo mental que orientó la observación hacia el objeto de investigación y viceversa. En ese proceso se enfocó la mirada en la comprensión de los significados locales y no en la prescripción y evaluación de lo observado (Rockwell, 2009).

El trabajo analítico en estudios etnográficos, de acuerdo con Rockwell “puede seguir caminos muy diversos según los referentes e intereses del investigador o la historia social del conocimiento sobre la temática” (2009: 74). En este estudio, el proceso analítico da cuenta de un ejercicio continuo de revisión a profundidad del material empírico. Del mismo modo, de contrastación y complementación entre los registros de entrevistas, observaciones de clases y reuniones de profesoras con información de documentos normativos y materiales de las educadoras sobre el trabajo con madres. Asimismo de un ejercicio continuo de ida y vuelta entre el material empírico, los referentes teóricos y la revisión del estado del arte de la investigación.

Inicialmente la lectura de cada uno de los registros de entrevistas y observaciones permitió sistematizar la información obtenida mediante la elaboración de una sábana de datos por cada docente entrevistada. A esas sábanas se les denominó *mapas de ruta* que permitieron un ir y venir en los relatos de las maestras. La lectura de estos mapas y de algunos elementos tomados de las observaciones permitió identificar rutinas, aspectos normativos y situaciones recurrentes en el actuar de las profesoras y en el trabajo docente al interior de cada escuela del estudio. En total se realizaron diez mapas de ruta, uno por cada educadora; en cada uno se revisaron contenidos y se identificaron temáticas. Posteriormente, se contrastó cada uno de los mapas de ruta con los demás para buscar situaciones recurrentes, fragmentos dispersos y situaciones clave.

Durante ese proceso, se plantearon preguntas sobre aspectos relevantes del objeto de estudio, por ejemplo, qué de las prácticas de las profesoras novatas es ó hace diferente las prácticas de las docentes más experimentadas,⁷ pregunta que surgió

⁷ Mi interés inicial estaba puesto en los procesos para la construcción de saberes docentes de las profesoras principiantes en las escuelas de educación preescolar.

al observar cómo las educadoras interactuaban con los materiales y programas educativos; particularmente con el Programa de Experimentación Pedagógica y el Programa Nacional de Lectura. De igual forma surgieron preguntas a partir de la recurrencia de momentos y situaciones en que las maestras aludían a las madres de sus alumnos en actividades del aula.

La revisión de los *mapas de ruta* permitió avanzar en la identificación de grandes temáticas y la elaboración de cuadros de concentración de contenidos con un primer planteamiento de observaciones analíticas a partir de lo expresado por cada una de las profesoras entrevistadas. Este cuadro sentó las bases para iniciar un ejercicio más minucioso con la finalidad de distinguir en los registros de observación, notas de campo y documentos diversos, elementos que permitieran profundizar en el análisis de temáticas más específicas. Una de ellas fue en relación con algunos procesos que tuvieron lugar en las escuelas del estudio sobre la participación de las madres en diversas situaciones vinculadas con la enseñanza y la organización de actividades escolares.

Este ejercicio analítico implicó cruces interpretativos del referente empírico con algunas nociones conceptuales trabajadas en el referencial teórico y el estudio de lecturas cercanas al objeto de investigación. Al mismo tiempo, este ejercicio se vio acompañado por la búsqueda de estudios referidos a la formación de maestras de educación preescolar en México y al trabajo docente con padres para continuar en la revisión del estado del arte de la investigación.

Los avances en el análisis del material empírico mostraron que el quehacer docente y su relación con las madres era un referente importante para la acción de las maestras y para la organización del trabajo escolar. Una cuestión que al parecer, las educadoras no habían reparado en su importancia y que trataban de resolver cotidianamente en su práctica profesional.

En el material empírico se identificó, por ejemplo, que las docentes convocaban a las madres para darles a conocer las actividades pedagógicas que trabajarían en el aula con los niños; según los relatos de las profesoras, en esas reuniones las madres aportaban sugerencias. En este contexto, surgieron preguntas en torno a la planificación de la enseñanza de las educadoras, cómo y por qué involucraban a las madres, por qué les informaban de las actividades a realizar con los niños y qué material empírico se tenía sobre la planeación de la enseñanza y reuniones de

educadoras con madres. Además de revisar las situaciones registradas sobre actividades en el aula con las madres y los niños e identificar información faltante para elaborar la descripción de esas situaciones. Este ejercicio de búsqueda en el material empírico permitió seguir nuevas pistas hacia la comprensión de la presencia de las madres en las escuelas y la construcción de relaciones analíticas no previstas al inicio del estudio.

Por otra parte, las discusiones y comentarios con la Dra. Mercado y con las integrantes del Comité de Seguimiento del Doctorado sobre la presentación de los primeros avances de la investigación, plantearon la posibilidad de que el tema de tesis se centrara en la relación de trabajo de docentes y madres y no en el profesorado principiante como inicialmente fue propuesto en el proyecto de investigación para mi ingreso al doctorado.

En el periodo de julio a octubre del 2012 se realizó un ejercicio de revisión, análisis y discusión del cuerpo de datos obtenidos durante el trabajo de campo y de las primeras versiones analíticas para valorar si el material empírico permitía articular aspectos referidos a las relaciones entre educadoras y madres. Con base en ello, se revisaron los cuadros de contenidos o temáticas identificadas en las conversaciones con las profesoras⁸ para subrayar relatos de las docentes con madres. De igual forma vincular o referir lo expresado por las maestras con observaciones de clase o documentos señalados por ellas mismas. En esta revisión, también se detectó información faltante.⁹ Este análisis, significó “abrir la mirada” para identificar nuevos elementos y detectar distinciones importantes para la construcción del objeto de estudio (Rockwell, 2009: 54).

A partir de esta tarea, se tomó la decisión de iniciar un esquema de tesis para el estudio de las relaciones entre maestras y madres. De igual forma se plantearon otras preguntas sobre aspectos relevantes de la investigación en torno a los sentidos de la participación de educadoras y madres en actividades de enseñanza, la influencia de las condiciones institucionales y el contexto particular de cada escuela en el trabajo con madres de familia, así como los recursos docentes que las educadoras ponían en juego para relacionarse con las mamás e indagar si las prácticas de las maestras

⁸ Los cuadros fueron elaborados durante el segundo y tercer semestres del doctorado, en ellos se trabajó un primer planteamiento de observaciones analíticas.

⁹ Durante el primer semestre del 2013 se realizaron algunas visitas de campo para obtener información faltante sobre las relaciones de las educadoras con las madres de familia.

principiantes con las madres eran diferentes a las prácticas de las docentes más experimentadas.

La construcción y exploración de ejes analíticos para organizar el material empírico mostró que las nociones de apropiación, participación y saberes docentes desde una perspectiva sociocultural resultaban fructíferas para comprender y explicar procesos identificados en el trabajo de maestras y madres.

La permanencia en los dos jardines del estudio para el trabajo de campo fue de las 8:00 a las 14:30 horas con periodos intensivos en tres ciclos escolares. Durante la estancia en las escuelas se realizaron tanto entrevistas en acto a maestras y algunas madres de familia, como observaciones de clase y reuniones de docentes. En las tablas dos y tres presento el total de las entrevistas y observaciones por escuela.

Trabajo de campo. Entrevistas

Marzo de 2011 a junio del 2013

(Tabla 2)

Registros	Jardín de niños de organización completa	Jardín de niños bidocente	Total
Entrevistas a educadoras frente a grupo y directoras de escuela	40	14	54
Entrevistas conserje	1	2	3
Entrevista Supervisora de Zona Escolar			2
Entrevista a académica del equipo técnico pedagógico del Programa de Experimentación Pedagógica a nivel nacional			1
Madres de familia	3	3	6
Colectiva con 14 madres de familia	2		2
Colectiva con 8 madres de la Asociación de Padres de Familia			
Total de entrevistas	46	19	68

Trabajo de campo. Observaciones

Marzo de 2011 a junio del 2013

(Tabla 3)

Registros	Escuela organización completa	Escuela Bidocente	Total
Observaciones de clases	22	13	35
Observaciones actividades escolares	19	18	37
Observaciones de reuniones de docentes	1		1
Observaciones de Consejo Técnico Escolar	2		2
Observación de Consejo Técnico de Zona			1
Observación de actividades para la actualización docente			1
Observación eventos con madres de familia	4	2	6
Total observaciones	48	33	81

Si bien en las tablas se aprecia un aparente desequilibrio en el total de entrevistas y observaciones por escuela, esto se debe al número de docentes por jardín de niños y al apoyo de un informante clave en el jardín de organización completa con quien se sostuvo un mayor número de conversaciones. En el anexo I presento un cuadro que concentra entrevistas y observaciones sobre el trabajo de las docentes con madres de familia.

También como parte del trabajo de campo se tomaron fotografías de materiales y distribución de espacios en los salones de clase, actividades dentro y fuera del aula, padres de familia en distintos momentos de la vida escolar y trabajos que las profesoras y los alumnos realizaron. Se cuenta con un archivo de fotografías y videograbaciones de clases y uno más de documentos y materiales referidos por las maestras durante las entrevistas y otros que se identificaron durante las observaciones de actividades escolares.¹⁰

La organización de los documentos recopilados se estableció en siete grandes temas: reglamentos oficiales, reforma en educación preescolar, programas federales y

¹⁰ Todas las transcripciones de entrevistas y observaciones, al igual que los registros ampliados integran el archivo general de la investigación, el cual está conformado por los registros ampliados de 68 entrevistas y 81 observaciones; 300 fotografías y 1860 minutos de videograbaciones de clases, interacciones entre educadoras y madres, así como de actividades escolares diversas. De igual forma, se incorporan notas de campo, documentos y materiales elaborados por los niños o las educadoras.

estatales de apoyo para la educación preescolar, documentos elaborados por los docentes, proyectos o propuestas didácticas para educación preescolar, documentos para la planeación estratégica del proyecto escolar de los jardines de niños, mapas de las escuelas y fotografías. Los documentos obtenidos en cada tema se ordenaron cronológicamente según la fecha de edición o elaboración.¹¹

El inicio de la indagación fue una especie de vagabundeo (Goetz y Lecompte, 1988) para conocer el terreno, los participantes y los informantes clave. Se trató en un primer momento de registrar información y analizarla para posteriormente focalizar la atención en aquellas personas o eventos de interés para el propósito del estudio.

Durante las observaciones de clase, las profesoras por iniciativa propia se acercaban al observador para relatar algunas situaciones en relación con la actividad que en ese momento se desarrollaba. En algunas ocasiones se les preguntó a las docentes sobre alguna tarea o material en particular. Esas conversaciones imbricadas con el transcurrir de la clase dieron extensión y profundidad a las entrevistas que posteriormente se sostuvieron con las maestras.

De igual forma, se charló ampliamente con la directora del jardín de organización completa; los momentos y los espacios de las conversaciones fueron diversos. Las charlas estuvieron orientadas por preguntas que surgieron del diálogo con las docentes y de los datos registrados durante el trabajo de campo; lo que interesaba era “poder escuchar nuevas versiones sobre lo ya conocido” (Rockwell, 1987:13), la intención siempre fue aproximarse a lo significativo de sucesos o eventos que importaban localmente. Otros momentos de conversaciones con algunas maestras ocurrieron al término de la jornada laboral. Esas charlas permitieron ampliar los horizontes sobre las lógicas de interacción entre el personal docente, las madres y las autoridades educativas de esa zona escolar.

También se conversó con madres de familia que tomaron parte en actividades dentro del espacio escolar y algunas otras mamás de la asociación de padres de familia. Esas conversaciones fueron muy importantes para el trabajo analítico porque permitieron conocer algunos de los significados que las madres le otorgaban a su participación junto con las educadoras en actividades de enseñanza.

¹¹ La clasificación de los registros tuvo como criterios el tipo de registro, sujetos participantes en el estudio y tipo de actividades observadas. Estos criterios orientaron la asignación de un código a cada registro.

En el jardín de organización completa poco a poco se centró la atención en la práctica de las educadoras Ema,¹² Chantal y Lía por el papel que en su quehacer docente le conferían a las madres de sus alumnos en las actividades del aula; por otra parte, fue de interés el trabajo de las profesoras con menos de cinco años de servicio (novatas) como fue el caso de Winy, Yaqui (jardín de niños de organización completa), María y Samy (jardín bidocente). Tres de ellas, María, Winy y Samy durante sus primeros años de ejercicio profesional desempeñaron el cargo de directora y maestra frente a grupo al mismo tiempo. Una de las situaciones relatadas con mayor recurrencia por estas profesoras fue su relación con las madres. De igual forma, llamó la atención el trabajo de Gina y Linda para involucrar a las madres en la organización y el desarrollo de las actividades de enseñanza; ellas tenían diez años de servicio.

El estudio que planteo, es lejano a los trabajos que ven a la formación de maestros por etapas o fases para establecer diferencias entre el profesor novel y el experto. Las llamo profesoras novatas apoyándome en las aportaciones de Vera (1988), Veenman (1984) y Marcelo (1999 y 2002) que refieren al profesor principiante, novel o debutante como aquel docente que se incorpora al ejercicio profesional por primera vez y aquellos que cuentan con uno ó hasta cinco años de experiencia frente a grupo.

Las situaciones relatadas por las educadoras sobre su trabajo con las madres en los jardines de niños implicó realizar análisis orientados a comprender los sentidos de su práctica, para ello, la revisión de audiograbaciones, notas de campo y registros ampliados de entrevistas y observaciones de clase permitieron identificar “lo dicho” y desde dónde las maestras lo decían, cómo lo decían y por qué lo decían. Por otra parte, la revisión constante del marco teórico interpretativo permitió profundizar en el estudio de ideas provenientes de la teoría y de investigaciones afines al estudio para dar lugar al trabajo analítico del material empírico.

Escuelas y sujetos del estudio

Los dos jardines de niños públicos del estudio se ubican en uno de los ciento veinticinco municipios que conforman el Estado de México. El municipio colinda al

¹² Para conservar el anonimato comprometido con las participantes del estudio los nombres son ficticios.

norte y al este con el estado de Hidalgo y al suroeste con el Distrito Federal; lo integran diez poblaciones, cuatro de ellas consideradas como zonas urbanas (ver anexo II).

El Jardín de niños de organización completa

Este jardín se ubica en una población al noreste del Estado de México, a noventa kilómetros del Distrito federal y a treinta minutos de la cabecera municipal. Tiene alrededor de 16,430 habitantes (INEGI, 2010). Es una región de fácil acceso desde Tizayuca, Hidalgo mediante una carretera pavimentada que pasa por zonas de pequeños comercios y de cultivo. El jardín se encuentra sobre la carretera principal pasando el centro de salud y a cien metros de la terminal de autobuses.

La mayor parte de los pobladores en esta región laboran en la capital del estado de Hidalgo o en el Distrito Federal; a pesar de ser una zona conformada por más de seiscientos veinte ejidatarios muy pocos de sus habitantes se dedican a la agricultura y cría de ganado. Algunos de ellos elaboran figuras de yeso para la venta al mayoreo o menudeo; otros son choferes de transporte colectivo o pequeños comerciantes en negocios establecidos como tiendas, tortillerías, farmacias, panaderías, pollerías, carnicerías, tlapalerías, papelerías, cocinas económicas y forrajearías. En esta comunidad pocas mujeres trabajan; quienes sí lo hacen se emplean en fábricas o en labores domésticas.

En la comunidad hay tres jardines de niños (uno federal, otro estatal y un particular), tres escuelas primarias, una secundaria técnica y una escuela preparatoria; además, de una biblioteca pública.

De acuerdo con los relatos de la directora, esta escuela presenta tres momentos importantes en su construcción y ampliación. El primero corresponde a la edificación de la escuela en los años noventa. Las maestras, se podría decir fundadoras, gestionaron la donación del terreno para la construcción inicial de tres salones, la dirección escolar y los baños. Antes de que esto sucediera, profesoras y alumnos se mudaban de un lugar a otro; así, primero estuvieron en una bodega que los ejidatarios les prestaron, después en una vecindad y posteriormente en un salón de la iglesia. El segundo momento tuvo lugar cuando se construyeron cuatro aulas más, siete años después de la primera obra. El tercero, corresponde a la construcción de la dirección del turno vespertino en el ciclo escolar 2011-2012.

La escuela cuenta con siete salones, cuatro para grupos de segundo grado y tres para tercero, la dirección escolar, biblioteca, zona de baños, área de juegos, un patio y jardineras; así como un terreno muy amplio ubicado atrás del jardín que en algunas ocasiones las docentes ocupan para realizar actividades con los niños y madres de familia. La comunidad solía utilizarlo para las fiestas del pueblo o algún evento especial (ver anexo III).

Además de las siete profesoras y la directora del plantel, en el jardín labora una conserje y una “niñera”. Esta última, referida así por las docentes; es una joven que auxilia a las educadoras y a la directora en actividades pedagógicas y administrativas. La conserje y la niñera fueron contratadas por la Asociación de Padres de Familia, el sueldo de ambas es cubierto por los padres de familia. A este jardín asistían aproximadamente doscientos alumnos.

En cuanto a la organización del trabajo docente, la directora del turno matutino era directora del vespertino con la diferencia de que en la tarde atendía un grupo de segundo grado; su estancia diaria en el jardín era de las 9:00 a las 18:30 hrs. El jardín en el turno matutino fue escuela piloto para la implementación del Programa de Educación Preescolar 2004 y por varios años participó en el Programa de Escuelas de Calidad. Al iniciar el trabajo de campo las docentes participaban en el Programa de Experimentación Pedagógica, el cual constituía “una estrategia” para promover el aprendizaje profesional del personal técnico, directivo y docente con la finalidad de reorientar las prácticas de enseñanza (Documento interno jardín de niños de organización completa. Experimentación Pedagógica. Ciclo escolar 2009-2010).

Este programa surgió como una iniciativa a nivel nacional; en el Estado de México, las actividades de experimentación pedagógica consistían en llevar al aula una Situación Didáctica diseñada y seleccionada por personal técnico pedagógico que formaba parte del Programa de Experimentación Pedagógica.

El enfoque de este programa, señala que el personal de apoyo técnico pedagógico, directoras y docentes, deben “vivenciar” la Situación Didáctica antes de trabajarla con los niños preescolares. A nivel operativo, una docente por jardín era comisionada para participar en reuniones a nivel zona o región donde se presentaba la Situación Didáctica, la “experimentaban” las docentes y discutían sobre cómo desarrollar el contenido de esa Situación Didáctica con las demás educadoras y niños. Posteriormente cada profesora por jardín convocaba a las maestras de su escuela,

incluida la directora para “vivenciar” esa actividad e intercambiar sugerencias sobre cómo realizarla con los niños y en qué periodo llevarla a cabo pues se trataba de una Situación Didáctica que no estaba incluida en sus planeaciones mensuales.

Las educadoras al trabajar con los niños debían considerar recoger “evidencias” del desarrollo de la Situación Didáctica. En algunas ocasiones las docentes tenían el apoyo de la directora o de la “niñera” para videograbar las actividades; de no ser así, las maestras tomaban videos cortos y fotografías con sus celulares. Estas “evidencias” se presentaban en la Junta de Consejo Técnico Escolar, en esas reuniones las docentes compartían sus experiencias sobre el desarrollo de la Situación Didáctica con sus alumnos; así como dudas, inquietudes y sugerencias a los trabajos presentados.

En la junta de Consejo Técnico del 23 de junio del 2012 (ciclo escolar 2011-2012)¹³ del jardín de organización completa las profesoras acordaron por iniciativa propia continuar con actividades de experimentación pedagógica diseñadas por ellas y como parte de sus planeaciones mensuales.

Por otra parte, en este jardín de niños, al igual que otros de la zona, las actividades escolares “oficialmente” tenían un horario de las 9:00 a las 13:30 hrs. Durante el trabajo de campo se observó que las actividades realmente iniciaban cuando la conserje abría la puerta a las 8:15 de la mañana para que ingresaran las madres de los niños inscritos en el Programa de Desayunos Escolares,¹⁴ eran ellas y no las profesoras, quienes se encargaban de acompañar a su hijo mientras tomaba el desayuno antes de comenzar con el horario de clases.

La organización del trabajo de enseñanza estaba orientado por la planeación mensual que realizaba cada educadora, para ello diseñaban Situaciones Didácticas que comprendían un conjunto de actividades secuenciadas de acuerdo con los propósitos y contenidos educativos del Programa de Educación Preescolar (2004). Las Situaciones Didácticas se trabajaban de 9:00 a 10:45. De 10:45 a 11:30 los niños tenían un tiempo para almorzar y jugar. De las 11:30 a las 13:30 se llevaban a cabo actividades de educación física o artística con el apoyo de un promotor deportivo y un profesor de arte, ambos trabajaban un día a la semana con los grupos de la escuela.

¹³ Observación: junta de Consejo Técnico, 23 de junio de 2012.

¹⁴ Este programa está a cargo del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF); mediante certificado médico, personal del DIF determinaba, de acuerdo al peso y talla de los niños, quiénes serían beneficiados. En la escuela se integraba el Comité de Desayunos Escolares con la participación de madres de familia que tenía como funciones registrar, distribuir y cobrar los desayunos por grupo; el costo del desayuno era de 50 centavos.

Estas actividades se organizaban por grupo o por grado y en ocasiones con apoyo de las maestras o de las madres de familia.

En este jardín se inicio el trabajo de campo en el mes de marzo del 2011 -ciclo escolar 2010-2011-, los primeros análisis del material empírico nos llevaron a mi directora de tesis y a mí a valorar la posibilidad de indagar en otro jardín de niños con el propósito de observar el trabajo docente en otro contexto y en otras condiciones materiales.¹⁵ Después de una indagación sobre las condiciones de acceso y aceptación por parte de la comunidad para llevar a cabo la investigación, se inició en el mes de junio del mismo año el trabajo de campo en un jardín de niños con dos grupos.

El jardín de niños bidocente

El jardín de niños bidocente se encuentra en una localidad pequeña al noroeste del Estado de México, a más de ciento cincuenta kilómetros del noreste del Distrito federal y a sesenta minutos de la cabecera municipal. Al norte colinda con el estado de Hidalgo. Esta población tiene aproximadamente 1,309 habitantes (INEGI 2010). Es una región de difícil acceso mediante un tramo pequeño de carreta pavimentada, seguido de un camino de terracería que pasa por varias poblaciones y pequeñas zonas de cultivo de autoconsumo, se llega al jardín de niños desde Santa María Ajoloapan, Estado de México. El jardín bidocente se ubica antes de llegar al centro de la comunidad.

En esta localidad, pocos pobladores se dedicaban al comercio y menos aún a la agricultura y a la cría de animales. Los hombres, principalmente, eran quienes salían a trabajar en zonas industriales o comerciales del Distrito Federal, Estado de México o Hidalgo; en esta comunidad la mayoría de las mujeres no trabajaban.

El jardín es el único en la comunidad, tiene más de veinte años prestando servicios de educación preescolar en el turno matutino a un grupo de segundo grado y otro de tercero en un horario de 9:00 a 13:30 hrs. En promedio se atiende por ciclo escolar sesenta alumnos. En cuanto a infraestructura, es una construcción con dos salones, la dirección que alberga la biblioteca escolar; atrás de ésta, los baños para niños y niñas. El jardín se ubicaba en un terreno muy amplio, tiene un patio de

¹⁵ En el estudio hago referencia a las condiciones materiales de la escuela para destacar que éstas “no son sólo los recursos físicos para el trabajo, sino, también entre otras cosas, las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo, y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres” (Rockwell y Mercado, 1986: 121).

cemento, dos pequeñas gradas, un arenero, área de juegos y una zona para tomar alimentos; también cuenta con huerto escolar (ver anexo IV).

En el jardín desde su origen sólo laboran dos profesoras, una para cada grupo; una de ellas es la directora del jardín. Ambas maestras tienen el apoyo de la conserje, quien se encarga de abrir la escuela a las 8:15 de la mañana. El huerto escolar estaba a cargo de la conserje, ella preparaba la tierra, sembraba y vendía lo que cosechaba; el dinero que obtenía se destinaba a la compra de materiales para el jardín, por ejemplo jergas, escobas, mangueras, agua de garrafón, material para la construcción de lavabos para los niños o el alambre para el huerto escolar. El sueldo de la conserje se cubría con las aportaciones semanales o mensuales de los padres de familia.

En cuanto a la organización del trabajo para la enseñanza, al igual que en el jardín de niños de organización completa, se guiaba por la planeación mensual de Situaciones Didácticas. Las actividades iniciaban a las 8:15 cuando las madres de los niños inscritos en el programa de desayunos escolares ingresaban a la escuela para que sus hijos tomaran sus alimentos.

Las Situaciones Didácticas se desarrollaban de 9:00 a 10:45. De 10:45 a 11:30 los niños almorzaban y jugaban en el patio. De las 11:30 a las 13:30 las docentes daban continuidad a las actividades realizadas durante la primera mitad de la mañana o realizaban actividades artísticas o deportivas con los niños. A diferencia del jardín de organización completa, las educadoras no tenían el apoyo de un promotor deportivo o del profesor de arte; estos apoyos se ofrecen normalmente a escuelas de organización completa. El jardín no había sido escuela piloto de ningún programa de educación preescolar, ni participado en el Programa de Escuelas de Calidad.

En esta escuela también fue referido el Programa de Experimentación Pedagógica; la directora novata con grupo era quien recibía, normalmente en las reuniones de directoras, información sobre las Situaciones Didácticas del programa. No había en el jardín bidocente una profesora comisionada para asistir a las reuniones de zona o regionales pues en esta sólo laboraban dos maestras, si alguna de ellas no asistía, la otra se quedaba a cargo de los grupos y el funcionamiento cotidiano de la escuela.

La maestra María, directora con grupo refirió en una de las entrevistas que las actividades de experimentación pedagógica le habían funcionado para apropiarse “del

programa, del curriculum”.¹⁶ En cambio para Samy significó un “bombardeo”, en términos de la insistencia de autoridades educativas y personal técnico pedagógico del programa sobre la importancia de “conocer a los niños para saber qué trabajar con ellos y cómo organizarlos”. En este jardín, las maestras realizaban las actividades de experimentación pedagógica según sus posibilidades; una limitante para las docentes era videografiar las actividades pues no contaban con los recursos tecnológicos, ni con personal de apoyo.

El trabajo de campo en esta escuela permitió identificar casos distintos en contextos diferentes que ofrecen variación y diversidad de elementos para correlacionar datos, ampliar y profundizar en el estudio de los procesos a conocer. En ambos jardines no se recibía a niños para primer grado de preescolar por carecerse de infraestructura y de capacitación a las docentes para atender a niños de tres años de edad, según informaron directoras y docentes.

En cuanto a los sujetos del estudio, en esta investigación participaron diez educadoras y algunas madres de familia. En el jardín de organización completa fueron ocho maestras; siete de ellas se desempeñaron como profesoras frente a grupo y una como directora. En la tabla cuatro presento algunos datos de las docentes en relación con los años de servicio, grados que han atendido, escuela normal de la que egresaron y otros estudios con los que contaban.

¹⁶ Entrevista a la maestra María, 21 de junio 2011.

Información general de las docentes del estudio

Jardín de niños de organización completa

(Tabla 4)

<i>Docente</i>	<i>Función que realiza</i>	<i>Años de servicio docente 2010-2011</i>	<i>Grados que atendió</i>	<i>Escuela de la que egresó</i>	<i>Otros estudios</i>
Winy	Docente	1	2° y 3°	Normal del Estado de México	Maestría
Yaqui	Docente	3	2° y 3°	Normal del Estado de México	Cursos
Gina	Docente	10	2° y 3°	Normal del Estado de Puebla	Cursos
Linda	Docente	10	2° y 3°	Normal del Estado de México	Maestría
Ema	Docente	19	3° y 2°	Normal del Estado de México	Cursos
Lía	Docente	22	3° y 2°	Secundaria	Cursos
Chantal	Docente	19	3° y 2°	Normal del Estado de México	Cursos
Ingrid	Directora	22	-----	Normal del Estado de México (Especialidad en psicología educativa)	Cursos

Fuente: Información de entrevistas y notas de campo.

Como se observa en la tabla, seis de las profesoras del jardín de niños de organización completa incluida la directora eran maestras con más de diez años de servicio en la docencia. Ingrid y Lía fueron educadoras fundadoras de ese jardín. Tres años después abrieron dos grupos más, en ese momento se incorporaron Chantal y Ema. Ingrid, Lía, Chantal y Ema ya habían trabajado en otros jardines; Chantal e Ingrid además en otros niveles educativos.

Al ampliarse el jardín a siete grupos, Gina, Linda, Yaquí y Winy llegaron a esa escuela en ciclos escolares diferentes. Linda, Yaqui y Winy iniciaron su ejercicio profesional en este jardín. No así Gina, quien ya había trabajado en otros jardines del mismo municipio; ella tenía su lugar de residencia en Puebla, viajaba todos los viernes para pasar el fin de semana con su familia. Ema, Ingrid, Yaqui y Chantal vivían a treinta minutos de la escuela. Lía y Linda eran originarias de la comunidad. En el ciclo escolar 2011-2012 Ema fue la única profesora con carrera magisterial; no obstante, todas las maestras asistían a cursos en cada ciclo escolar y actividades de actualización convocadas por la supervisora de la zona escolar.

En el jardín de niños bidocente se contó con la participación de dos profesoras, María y Samy. En la siguiente tabla muestro alguna información de las maestras.

Información general de las docentes del estudio

Jardín de niños bidocente

(Tabla 5)

<i>Docente</i>	<i>Función que realiza</i>	<i>Años de servicio docente 2010-2011</i>	<i>Grados que atendió 2010-2012</i>	<i>Escuela de la que egresó</i>	<i>Otros estudios</i>
María	Directora con grupo	4	Tercero/Multigrado/ Dirección de la escuela y docente de segundo grado	Normal del Estado de México	Cursos de
Samy	Docente	3	3°	Normal del Estado de México	1 er. semestre de Maestría.

Fuente: Información de entrevistas y notas de campo.

Nota. La maestra Mariam ingresó a este jardín en el ciclo escolar 2011-2012 en sustitución de María.

María y Samy tenían en el ciclo escolar 2010-2011 cuatro y tres años, respectivamente, de experiencia laboral en ese jardín bidocente. Esta escuela fue donde ambas iniciaron su ejercicio profesional. Las dos egresaron de la misma normal y vivían en otras comunidades relativamente cercanas al jardín de niños. De acuerdo con las narraciones de las maestras, este jardín se caracterizaba por un constante movimiento de personal docente. Las causas, según explicaron las educadoras, estaban relacionadas con la distancia entre la comunidad y el lugar de origen de las profesoras que adscribían a ese jardín, así como por los nombramientos laborales con que eran contratadas. María y Samy relataron que sus antecesoras fueron maestras con nombramientos limitados e incluso con carreras diferentes a la licenciatura en educación preescolar y con experiencia en primaria o telesecundaria. La llegada de Samy y María –educadoras recién egresadas de la normal- le dieron al jardín bidocente cierta estabilidad.

En la escuela de organización completa, el setenta y cinco por ciento de sus maestras tenían más de diez años en ese jardín, se podría decir que en este encontraron estabilidad laboral pues era una escuela grande en una zona semiurbanizada. En el jardín bidocente ubicado en un contexto rural, las dos docentes tenían menos de cinco años de ejercicio profesional; ambas manifestaron su interés por cambiarse a un jardín más grande, una de ellas lo logró en el ciclo escolar 2011-2012. También, se encontró que tres de las profesoras del jardín de organización

completa con más de diecinueve años de experiencia docente, en sus inicios fueron fundadoras de jardines de niños.

Es de hacer notar que en el jardín bidocente, los niños provenían de contextos socioeconómicos en mayor desventaja y normalmente las profesoras atendían alumnos de diferentes grados. Este jardín presentaba escasez de recursos materiales y de apoyos para la enseñanza; además las visitas del personal técnico pedagógico o de supervisión eran esporádicas.

Padres y madres de familia

En este estudio sobre las relaciones de educadoras con madres de familia, asumo que las mamás no están en el mismo plano que las docentes en términos de que no se reporta con especificidad quiénes son, dónde están y qué hacen. La indagación se ubica en las relaciones de educadoras y madres *en* la escuela; parto de considerar que en este espacio las madres están presentes por sus acciones en el quehacer escolar de los niños; de igual forma por las interacciones que sostienen con las docentes y en los procesos reflexivos de las educadoras al tomar decisiones sobre la enseñanza.

Con respecto a los padres de familia se identificaron datos generales sobre su ocupación; algunos de ellos eran choferes de taxis o camiones, otros albañiles o acomodadores de carros en centros comerciales de la zona conurbada al Distrito Federal; pocos se dedicaban al comercio ó a la agricultura. La directora del jardín de organización completa explicó en una entrevista (RE06. Ingrid),¹⁷ que ante la falta de fuentes de empleo en la comunidad, algunos padres trabajaban en zonas industriales aledañas a la región o en el Distrito Federal; otros emigraban a los Estados Unidos. Esta situación fue similar a la que vivían los padres de los alumnos que asistían a la escuela bidocente.

En el caso de las madres, en ambos jardines la mayoría se dedicaba al hogar. En el jardín de organización completa dos mamás tenían como carrera profesional la docencia. En una conversación la directora Ingrid refirió que a principios del ciclo escolar 2012-2013 identificaron quince casos de madres que por la situación económica familiar empezaron a laborar en algunas fábricas. En el caso de la escuela bidocente las maestras relataron que la mayoría de las mamás no trabajaban y

¹⁷ La clave identifica RE = Registro de entrevista, seguido del número de la entrevista y el nombre del entrevistado. En el caso de los registros de observación se asigna RO= Registro de Observación.

difícilmente salían de la comunidad por la distancia entre ésta y la localidad más cercana y por el costo del transporte.

Por otra parte, es destacable que en ambos jardines la mayoría de las madres eran jóvenes, su edad oscilaba entre los veinte y treinta y cinco años de edad. El número de hijos por familia era de uno a cuatro niños con poca diferencia de edad entre uno y otro. En ambos jardines se identificó la presencia de madres solteras. Durante la estancia en las escuelas se observó que eran las mujeres de la familia quienes atendían los asuntos de la vida escolar de los niños, es decir, madres, tías, abuelas, hermanas, primas o sobrinas. Los padres solo fueron mencionados en algunas ocasiones como se describe en los análisis.

Es importante señalar que en la tesis se presenta el material seleccionado para problematizar sobre el tema de estudio; este ejercicio implicó dejar una parte de la información de campo, que en su momento fue objeto de valoraciones y análisis previos. Este trabajo analítico siempre estuvo acompañado por mi directora de tesis para valorar qué de la información recabada era significativa para los propósitos del estudio.

Capítulo I. Docentes y padres de familia en los planes de estudio para la formación inicial de educadoras

Los encuentros entre educadoras y madres en los jardines de niños, al igual que en otros niveles educativos, trascienden los espacios reglamentados por la normatividad escolar. Sus constantes interacciones demandan a las maestras un conocimiento profesional para el trabajo que desarrollan con las mamás de sus alumnos. La ausencia de contenidos en la formación inicial sobre el tema de las relaciones entre profesores y padres de familia omite una dimensión del trabajo docente presente en toda escuela de educación básica.

Este tema importa en mi estudio porque permite cuestionar el supuesto de que la enseñanza no implica para los maestros considerar las expectativas y percepciones de los padres. Las relaciones entre profesores y padres son complejas, contradictorias y heterogéneas; están presentes en muchos de los procesos que sostienen la vida cotidiana escolar. La lectura de documentos sobre la formación docente muestra que dichas relaciones no suelen ser objeto de estudio en la formación inicial de las educadoras, lo cual contrasta con las demandas de un nivel educativo que históricamente ha requerido de las profesoras, padres y madres de familia para fundar jardines de niños, mantener los existentes, organizar diversas actividades al interior de las escuelas y concretar la enseñanza en las aulas.

En este capítulo mi interés es analizar planes de estudio para la formación de educadoras con el propósito de identificar menciones sobre el trabajo docente con padres de familia. En los planes de estudio para la formación de docentes, las referencias a la relación de las educadoras con los padres de familia -principalmente con las madres- presentan diversos sentidos según la política educativa del momento, la perspectiva teórica prevaleciente para la enseñanza y la función social que se asigna al futuro maestro.

Los análisis que presento sobre la formación de profesoras para educación preescolar, particularmente centrados en las referencias a los padres en los planes de estudio, los organizo en dos periodos. El primero comprende del surgimiento de la carrera de educadoras de párvulos en 1909 (P09) al plan de estudios de 1975 reestructurado (P75R). Durante este periodo ser profesor de educación primaria y

preescolar implicaba cursar la normal básica; los estudiantes ingresaban a la normal una vez concluidos sus estudios de primaria o secundaria.

El segundo periodo corresponde a los planes de estudio para la formación de licenciadas en educación preescolar, aquí analizo el plan de estudios de 1984 (P84) con el cual se elevó a nivel de licenciatura la formación de maestros; igualmente reviso el plan de estudios 1999 (P99) y finalmente identifiqué algunos rasgos del reciente plan del 2012 (P2012).

1. La formación de educadoras de 1909 a 1972

La educación preescolar en México tiene sus antecedentes en las escuelas de párvulos fundadas a finales del siglo diecinueve. La formación de educadoras se podría decir que tuvo sus orígenes con el Plan de estudios de 1909. En estos primeros intentos por ofrecer educación a niños menores de seis años, según Mondragón (2001) “quienes atendían a los párvulos no tenían la preparación adecuada y en lugar de que al niño se le educara, únicamente se le instruía” (2001: 41).

Se trataba de un nivel educativo en ciernes que surgió en respuesta a las demandas de las madres trabajadoras.

La aparición y preocupación de los kinders va junto con el desarrollo, tanto del país como con la incorporación de la mujer al mercado laboral. Los niños comienzan a ser visibles en la época de Porfirio Díaz, dentro de las festividades del centenario de la independencia donde se encuentran las primeras fotos de los niños con sus maestras (Galván, 2002: 560-561).

Las escuelas de párvulos eran consideradas “seguras” mientras las madres salían a trabajar; significaban una infraestructura necesaria para la productividad económica de las madres y para el desarrollo industrial del país. En sus inicios la educación preescolar fue considerada para los niños más pobres y tuvo un carácter de asistencia social (Galván, 2002; Mondragón, 2001).

En 1902 se llevaron a cabo los primeros intentos por reorganizar las escuelas de párvulos y la formación de sus docentes. Un año más tarde, Estefanía Castañeda por encargo de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes presentó un programa de estudios para estas escuelas, el cual estuvo inspirado en las aportaciones

de Fröebel. Este pedagogo alemán concebía al kindergarten como un espacio social donde se preparaba a los niños para la transición a la escuela primaria.

El método froebeliano tiene sus bases en la observación de la naturaleza, la expresión gráfica y el juego. Este último considerado por Fröebel como una forma didáctica en que el niño se relaciona con el mundo y la naturaleza; la participación de maestras y madres en los juegos de los niños era importante para evitar ser vistos por ellos como figuras de autoridad.

Inspirado en los planteamientos de Fröebel, el programa de 1903 para las escuelas de párvulos comprendió actividades para la “observación de la naturaleza, juegos y cantos, dones y ocupaciones adecuadas al medio, recitaciones y dramatizaciones, dibujo, cultivo de plantas y cuidado de animales domésticos” (SEP, 1990:64).

La formación de docentes para la educación preescolar también tuvo como referentes las aportaciones de Fröebel. Bertha Von Glümer y Rosaura Zapata diseñaron la carrera de educadora de párvulos, la cual se impartía en la Escuela Normal de Profesores. La formación de maestros se cursaba en tres años después de concluir la primaria elemental. Los egresados de la normal tenían la posibilidad de trabajar tanto en escuelas primarias como de párvulos. En el caso de la formación de educadoras, el plan de estudios incluía en el último año materias específicas para la enseñanza en las escuelas de párvulos.

El Plan de estudios de 1909 (P09) incluyó materias como Psicología (estudio del niño), Juegos de la madre (filosofía de Fröebel), Teoría y práctica en el kindergarten, Historia de la pedagogía, Dones y ocupaciones¹⁸ y Cuentos en el kindergarten. Además de materias prácticas como Juegos colectivos, marchas y cantos, Dibujo; Educación manual y Observaciones en el kindergarten. En este plan destacan los espacios curriculares destinados a la observación y práctica en el kindergarten que permitían a las estudiantes diversos acercamientos al trabajo cotidiano con los niños y a las interacciones de docentes y madres.

Un nuevo plan de estudios se dio a conocer en 1916 por decreto del Primer Jefe Constitucionalista Venustiano Carranza.

¹⁸ Federico Fröebel elaboró una serie de materiales didácticos llamados Dones y Ocupaciones; los Dones consisten en nueve formas geométricas seriadas y graduadas según el desenvolvimiento del niño. Las Ocupaciones refieren a nueve actividades: picado, dibujo, modelado, costura, ensartado, tejido –entrelazado-, doblado, recortado y pegado.

En él se estipulaba que las educadoras habían de cursar en el primer y segundo año de su carrera, las mismas materias que los profesores de educación primaria elemental y que, en el tercer grado cursarían las materias contempladas en el artículo 4º del mencionado plan de estudios (SEP, 1990: 45).

Este plan conservó la materia de Observación en el kindergarten e incorporó otras como Métodos y programas, Trabajos manuales en el kindergarten, Acompañamiento en el armonio o piano y Ejercicios físicos.

Durante los primeros años del México postrevolucionario, las escuelas de párvulos no fueron una prioridad para el país. En 1917 al decretarse la desaparición de la Secretaría de Instrucción Pública, los planteles de enseñanza elemental, superior y kindergarten quedaron a cargo de los Ayuntamientos. Esta medida tuvo consecuencias negativas para la educación en general pues los Ayuntamientos no tenían recursos económicos suficientes para mantener las escuelas existentes.

En este contexto, los kindergarten dejaron de recibir presupuesto de la Secretaría de Educación y se clausuraron aquellos establecidos en el interior del país. Los diecisiete que permanecieron en el Distrito Federal fueron sostenidos por educadoras y padres de familia (Zapata, 1946). En 1919 el presidente Carranza destinó una partida específica para que las escuelas de experimentación pedagógica contaran con un kindergarten anexo (SEP, 1990); decisión que alentó la formación de docentes para este naciente nivel educativo.

En 1922, la SEP publicó el Reglamento Interior para los kindergarten donde se decía que las maestras debían conducirse con cierto sentido maternal “como una madre inteligente, sensata, cariñosa y enérgica se conduce con sus hijos” (SEP, 1990: 61); este planteamiento ponía en duda la necesidad de contar con personal docente formado para atender las necesidades educativas de los niños. Según Tonucci lo maternal “significa el paso de madre a una vicemadre, pero significa también, para la sociedad que la promueve, el poder prescindir de una formación profesional adecuada de sus operarios y contar únicamente con el sentido maternal de la operaria (la maestra)” (2002:10).

En el periodo de 1924 a 1928 el profesor Lauro Aguirre llevó a cabo la reorganización de la Escuela Nacional de Profesores que contaba con un kindergarten como escuela anexa. Entre las acciones que planteó destaca que la carrera de

educadora debía comprender cinco años de estudios; tres de secundaria y dos de profesional a diferencia de los dos de secundaria y uno de profesional que hasta ese momento se cursaban en la Escuela Nacional de Profesores. Este nuevo plan incluyó en los dos años de estudios profesionales el curso de Práctica profesional que tenía como propósito ofrecer a las estudiantes un espacio para trabajar con los niños del kindergarten anexo. En el primer año de preparación profesional se incorporó la materia de Pequeñas industrias, que pareciera ser el referente para el trabajo con los niños y las madres de familia.

En 1928 los kindergarten tomaron el nombre de jardines de niños. La SEP propuso incrementar los planteles independientes y las escuelas anexas a las normales regionales. En 1931 se fundaron cinco jardines anexas con las aportaciones económicas de madres y el apoyo técnico de las maestras, estos fueron en las regiones de Xocoyucan, Puebla; Actopan, Hidalgo; Erongarícuaro, Michoacán; Tixtla, Guerrero y Oaxtepec, Morelos” (SEP, 1990: 84). Las misiones de las educadoras en los estados se intensificaron con el propósito de orientar al personal docente y promover el interés por este nivel educativo; sin embargo el incremento de planteles fue mínimo y los bajos sueldos de las profesoras provocaron el ingreso de personal sin formación profesional.

Para 1932 ya existían jardines de niños en toda la ciudad de México, su base pedagógica seguía siendo la de Fröebel. Galván (2002) reporta que en esa época, “en cada uno de los planteles había grupos de padres y educadoras que trabajaban juntos en beneficio del plantel y, en algunos, se instrumentaron clases de corte, confección y cocina para apoyar a las madres de familia” (Galván, 2002: 7).

El lo que respecta a la educación preescolar, en 1942 se reestructuraron los programas de los jardines de niños para vincular sus contenidos con el programa de la escuela primaria, dando como resultado el Programa Integrado de Tres Grados Escolares para educación preescolar. Este programa estaba organizado en ocho áreas de trabajo: lenguaje, actividades para adquirir medios de expresión, experiencia social, civismo, conocimiento de la naturaleza, cantos y juegos, expresión artística y actividad doméstica para primer y segundo grados. En el tercer año además de las áreas mencionadas, se incluían actividades sobre iniciación a la aritmética, ejercicios especiales de educación física e iniciación a la lectura. El sustento teórico tenía como referentes las aportaciones de Federico Fröebel.

Este cambio curricular llevó a la Secretaría de Educación a ofrecer “cursos para educadoras en todas las normales del país con el objeto de que todos los jardines de niños contaran con el personal docente debidamente preparado” (SEP,1990: 114). También se organizaron las llamadas “Brigadas de Alegría”, en éstas, las educadoras en servicio asistían a las zonas marginadas para trabajar con los niños cantos y juegos, teatro y lectura de cuentos (SEP, 1990).

En el ámbito de la formación de docentes, el 15 de octubre de 1947 mediante decreto presidencial se creó la Escuela Nacional para Maestras de jardines de Niños (ENMJN) y en 1948 un nuevo plan de estudios que estuvo vigente hasta 1964. Este plan de estudios (P48) estaba integrado por treinta y cinco asignaturas que se cursaban en tres años. A diferencia de los anteriores, el P48 incluyó en los tres años escolarizados, materias específicas para la formación de educadoras. Las alumnas al terminar la carrera y defender su trabajo de tesis recibían el título de profesoras de párvulos.

El P48 comprendía tres cursos de Teoría y práctica del jardín de niños –uno por año- con seis horas semanales. Estos cursos tenían como propósito situar a las estudiantes en el “ambiente directo y vitalizado del jardín de niños” para que la entonces llamada Técnica (pedagógica) tuviera como fundamento la realidad del quehacer docente en las escuelas. Uno de los objetivos de este plan de estudios aludía a la función social de las educadoras como una actividad complementaria a su ejercicio profesional; en este sentido, el P48 buscaba entre otras cosas, “enfocar la atención de las estudiantes hacia la naturaleza y el objeto de la labor social complementaria de las educadoras en la comunidad” (Ramos, 1970:65).

En los años cuarenta, la labor social de las educadoras se entendía como parte de su ejercicio docente; consistía en fomentar la participación de la comunidad para el mejoramiento de los locales donde se ofrecía educación preescolar y fundar jardines de niños. De igual forma, las maestras participaban en “misiones” en los estados para impartir cursos a educadoras y orientar a las madres sobre actividades para la economía del gasto familiar (SEP, 1990). Por otra parte, “las educadoras, unidas a las madres de familia, organizaban diversos eventos para reunir fondos a la vez que animaban a la población a que asistiera a los cursos de alfabetización, llegando a crear veinticuatro centros para este fin, en diversos jardines” (SEP, 1990: 112).

La crisis económica a mediados de los años cuarenta impactó negativamente en el presupuesto educativo; la SEP (1990) reporta que en educación preescolar fueron las sociedades de madres de familia quienes con sus aportaciones económicas pagaron el sueldo del personal de los jardines de niños y apoyaron también con manualidades para el trabajo en las escuelas (SEP, 1990).

En los años cincuenta, el incremento de jardines de niños fue limitado y concentrado en zonas urbanas. El deterioro económico del país y el bajo presupuesto para la educación fueron algunas causas de su precario crecimiento. En términos sociales las educadoras en servicio se incorporaron a campañas de vacunación, alfabetización, servicios médicos, desayunos escolares, cultivo de parcelas y orientaron a las madres sobre la alimentación y la confección del vestido familiar. Es decir, el trabajo de las docentes consistía en atender la enseñanza en los jardines, así como extender su labor educativa hacia el hogar.

En 1963 un nuevo plan de estudios para el subsistema de enseñanza normal entró en vigor, a excepción de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños en donde se implementó un año después. Los nuevos planes de estudio presentaron una fuerte carga de materias “científicas y de cultura general”. En la formación específica para las educadoras se incorporó la elaboración de material didáctico como parte del curso de Técnica y práctica en el jardín de niños y un curso sobre Economía doméstica y educación familiar. El P64 en la ENMJN estuvo vigente por poco tiempo pues en esta normal en 1968 se elaboró otro plan de estudios que propuso unificar la formación de educadoras a nivel nacional; la carrera tendría una duración de cuatro años.

Por otra parte, a principios de los años sesenta se contaba con veintinueve escuelas normales para educadoras, incluyendo federales, estatales y dos particulares. El número de egresadas rebasaba el número de plazas que la federación creaba periódicamente. Esta situación provocó la restricción de la matrícula de ingreso a las normales formadoras de docentes para educación preescolar, decisión que prevaleció hasta principios de los años ochenta (SEP, 1990).

En esta década la política educativa para la educación preescolar tendió básicamente a normar las actividades en los jardines de niños más que ampliar la cobertura a nivel nacional. En cuanto a las reformas curriculares, el programa de 1971 entró en vigor en las escuelas de educación preescolar, el cual estuvo inspirado en las

aportaciones de Arnold Gesell, quien considera que el desarrollo humano es un proceso que se inicia con la concepción y continua mediante una sucesión progresiva de etapas, representando cada una un grado o nivel de madurez. Gesell planteó que los educadores debían inspirarse en el propio niño y reconocer que no todos maduran al mismo tiempo, ni a la misma edad.

Junto con este programa, se editó la “Guía de la educadora”, en la cual se invitaba a las docentes a romper su rutina de trabajo y a poner en juego su creatividad y profesionalismo. Este documento contenía algunas orientaciones para el trabajo de la educadora y recomendaciones para los padres de familia. En los jardines de niños, las profesoras continuaron impartiendo clases de pequeñas industrias y artesanías a las madres de familia “a fin de capacitarlas para que pudieran incorporarse al proceso productivo y percibir un ingreso” (SEP, 1990: 199). Aquí destaca que la labor social de las educadoras continuó bajo la idea de apoyar a las madres para mejorar su economía familiar.

En cuanto a los planes y programas de estudio para las escuelas normales, la década de los setenta se caracterizó por varias reformas curriculares que tenían como propósito que los estudiantes obtuvieran simultáneamente el título de profesor de primaria o preescolar junto con el certificado de bachillerato. Los planes de estudio que estuvieron vigentes en esa época fueron el Plan 1972, el Plan 1975 y el Plan 1975 reestructurado; en ellos, se disminuyeron los espacios curriculares para la formación específica y se dio más peso a las materias científicas.

Con el P72 se crearon en las normales “fuertes tensiones en cuanto al conocimiento que debían impartir y los profesores que se harían cargo de las asignaturas” (De Ibarrola, 1998: 265). El P72 para el subsistema de educación normal comprendía ciento once asignaturas que se cursaban en cuatro años. Se tienen indicios de que las escuelas normales hicieron ajustes a este plan; en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños se incorporaron cursos para la formación específica de las educadoras como fueron Psicología infantil y Didáctica especial y práctica docente desde el tercer semestre de la carrera que sustituyeron a Paidología y Técnica educativa respectivamente (ENMJN, 1990: 97). Estos cambios fueron internos pues en los certificados de estudio continuó conservándose la nomenclatura anterior.

El P72 fue reestructurado pues presentaba una fuerte carga curricular con una débil formación pedagógica (Reyes y Zúñiga, 1994). Aún estando vigente el P72 se implantó el plan de estudios 1975 (P75) que proponía brindar al alumno una formación para la docencia y estudiar a la vez el bachillerato. El P75 resultó con mayor peso curricular en la dimensión científica y humanística. Tres años después fue reestructurado para reforzar el área pedagógico-psicológica.

El plan de estudios 1975 reestructurado (P75R) de educación normal preescolar comprendía un total de setenta y cuatro materias que cubrían el bachillerato y la formación profesional de las educadoras. El P75R incorporó del tercer al octavo semestres la asignatura de Didáctica especial y Práctica docente como un espacio de acercamiento al trabajo de las maestras en instituciones de educación preescolar (SEP, 1978).

En el P75R la asignatura de Didáctica especial y Práctica docente tenía una carga horaria semanal de seis horas en los semestres de tercero a sexto, doce horas en séptimo y diez en octavo. Del tercer al séptimo semestres las estudiantes llevaban a la práctica planes de actividades educativas con niños de diferentes grados de educación preescolar; niños de primer grado (niños de tres a cuatro años), segundo de preescolar (niños de cuatro años ocho meses a cinco años cuatro meses) y tercer grado (niños de cinco a seis años), así como con niños de dos a cuatro años en casas de cuna y centros de desarrollo infantil (SEP, 1978).

El séptimo semestre, en este plan de estudios estaba enfocado a “consolidar” el conocimiento de las instituciones de educación preescolar y sus procedimientos didácticos para atender a niños de dos a cuatro años; en el octavo semestre la estudiante “dirigía” “el proceso enseñanza-aprendizaje” con el grupo “elegido para la realización de su práctica docente” (SEP, 1978: 204). El P75 tenía una visión “tecnocrática” que suponía que los problemas de enseñanza estaban en el “cómo enseñar, más que en el qué enseñar” (Quiroz, 1985: 3). En términos del acercamiento de las estudiantes a las condiciones en que se ejerce el trabajo docente, el P75R otorgó un peso importante a las prácticas en escuelas de niños maternas y preescolares.

La formación social de las futuras docentes en el P75R se planteó en términos de una “amplia proyección social de la docencia”. Espacios curriculares como el Seminario de elaboración del informe recepcional I y II y el Seminario de desarrollo de

la comunidad I y II enfatizaron la importancia de que el futuro maestro valorara su participación como promotor social en el desarrollo de la comunidad (SEP, 1978).

Mientras en la educación normal se debatía sobre cómo formar a los maestros de educación básica, a finales de los años setenta la educación preescolar inició su expansión a nivel nacional y surgieron nuevas modalidades de atención para niños de tres a cinco años de edad. La demanda de personal docente se vio seriamente afectada por la política que desde los años sesenta limitó la matrícula de ingreso a escuelas normales formadoras de profesoras para educación preescolar.

La insuficiencia de educadoras propició la habilitación de personal docente en zonas urbanas marginadas, rurales e indígenas. Se formaron técnicos en educación preescolar, se promovió el programa de madres jardineras y el proyecto de educadoras comunitarias; asimismo se capacitó a maestros de primaria para laborar en el nivel de preescolar. De esta manera, a finales de los años ochenta existía una planta docente con formación muy heterogénea.

2. La formación de licenciadas en educación preescolar, 1980-2012

En octubre de 1981 entró en vigor un nuevo programa de estudios para la educación preescolar estructurado en tres libros. El primero comprendió la planificación general del programa. El segundo, la planificación específica en diez unidades temáticas y el tercero, un libro de apoyo metodológico para las educadoras. La fundamentación pedagógica del programa tiene como referentes principales las aportaciones de Piaget para enfatizar la importancia del desarrollo cognitivo del niño. En este plan se planteó la participación de las educadoras como coordinadoras del aprendizaje de sus alumnos.

El programa de educación preescolar de 1981 entró en vigor en el ciclo escolar 1982-1983, en ese año se entregó a los niños un material llamado "Mi cuaderno de trabajo". A partir de 1985 se elaboran diversos materiales para las maestras orientados a conocer más sobre el desarrollo del niño, la educación preescolar y metodologías para el trabajo docente, por ejemplo, Apuntes para el desarrollo infantil, El juego en el nivel preescolar, Programa de educación física, Guía metodológica para el docente de educación preescolar, Didáctica de la literatura infantil, Notas técnicas: matemáticas y

lengua escrita preescolar; Compilación de cuentos, fábulas y leyendas, y Guía de orientación sobre actividades musicales para el jardín de niños (SEP, 1990).

En el ámbito de la formación docente, el 23 de marzo de 1984 se publicó el acuerdo mediante el cual la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendría el grado académico de licenciatura. En septiembre del mismo año se dio a conocer el plan de estudios 1984 (P84) para la educación normal que entró en vigor en el ciclo escolar 1984-1985 y estaría vigente al ciclo escolar 1998-1999. En opinión de Arnaut esta reforma “contó con un débil consenso por parte del magisterio y de las comunidades normalistas” (Arnaut, 2004: 24); además de implementarse en un momento en que el país enfrentaba una crisis económica muy fuerte.

El P84 para la formación de licenciados en educación preescolar comprendía sesenta y cinco asignaturas organizadas en cursos, laboratorios, seminarios y prácticas de observación (ver anexo V); nueve asignaturas menos que el P75R para la educación normal. Las asignaturas se distribuían en dos áreas de formación. “Una general, de tronco común a las licenciaturas en educación y otra, específica al nivel educativo en el cual se ejercerá la docencia” (SEP, 1984:47). El tronco común estaba integrado por tres líneas de formación: la social, pedagógica y psicológica, y cursos instrumentales; en total, treinta y seis materias. El área específica al nivel educativo cubría veintinueve espacios curriculares que comprendían cursos para la observación de la práctica educativa y cursos sobre contenidos de aprendizaje en la educación preescolar.

El laboratorio de docencia fue propuesto como “un centro activo para el análisis y la planificación interdisciplinaria de los contenidos de las diversas líneas de formación” (SEP, 1984:14), en este se buscaba que los alumnos trataran de vincular la teoría con la práctica para proponer alternativas didácticas congruentes a la realidad social. En opinión de Mercado (1997: 15) la formación teórica para la docencia seguía encontrándose “separada de la enseñanza entendida sólo como la parte práctica”. Explica la autora, que “esas prácticas parecían más una representación que un entrenamiento real para los maestros en formación”. Esto se debía en parte, porque el “el diseño de las prácticas estaba alejado de los maestros y los alumnos del grupo donde se realizarían, así como de la vida y los problemas reales del aula” (Mercado, 1997:18).

En cuanto a las prácticas de los futuros maestros en las escuelas primarias, el estudio realizado por Rodríguez (2015) en una normal rural para mujeres, muestra que las prácticas de mayor estancia con el P84 eran de una semana antes de concluir séptimo u octavo semestres. Ese tiempo, según reporta otro estudio realizado por Hilario (2011), era valorado por los estudiantes de la normal como “insuficiente para conocer los procesos que involucra el trabajo docente” (Hilario (2011: 148).

Por otra parte, en el P84 existía la tendencia a formar futuros profesores como docentes investigadores. El “supuesto entrenamiento para la investigación” se veía limitado por el carácter evaluativo de las observaciones realizadas por los alumnos, quienes registraban en cualquier descripción apreciaciones como: “maestros tradicionalistas”, “la pasividad de los niños”, “el desinterés de los padres por sus hijos” o “una apatía de la comunidad escolar hacia la escuela” (Mercado, 1997: 21).

Este plan de estudios tuvo un fuerte sesgo hacia la investigación y favoreció poco la formación de los docentes en relación a la enseñanza (Mercado, 1997; Quiroz, 1985; Czarny, 2003; Hilario, 2011). Formar al docente como un investigador de su propia práctica es un planteamiento que ha sido cuestionado pues se deja de lado la formación específica para la docencia. En este sentido, De Ibarrola (1998) apunta que el peso que se le otorgó a la investigación en el P84 “distorsionó la formación necesaria para la enseñanza y provocó una pérdida importante de la capacidad específica en los egresados” (De Ibarrola, 1998: 265). Por su parte, Mercado (1997) advierte que la investigación y la docencia son actividades distintas que se concretan en tareas específicas; la preparación profesional y las condiciones materiales en que una y otra se concretan son diferenciadas. Es decir, el P84 no preparaba profesionales para la investigación ni para la docencia.

En cuanto a la línea de formación social del licenciado en educación preescolar, el P84 tenía como propósito fomentar en el futuro maestro “su participación por medio del ejercicio profesional en la resolución de problemas que afectan la comunidad” (SEP, 1984: 49), cursos como el de Comunidad y desarrollo destacaban el papel social del docente como promotor del cambio en las comunidades; un planteamiento semejante al expresado en el P75R.

En la presente investigación, cuatro de las diez docentes del estudio se formaron con el P84. Una de las situaciones que ellas relataron como compleja e incierta fueron sus inicios en el trabajo docente en escuelas unitarias - ciclo escolar

1994-1995- que no contaban con infraestructura. Es decir, no había una construcción *ex profeso* para el jardín de niños, las docentes tuvieron que crear las condiciones para la construcción de la escuela. A continuación presento la narración de Ema, docente del jardín de niños de organización completa. La maestra es egresada de una escuela normal del Estado de México.

Primero estuve en una escuela unitaria (junto con una compañera docente tuvimos que) crear el jardín, empezamos con los trámites para la donación del terreno, la construcción de la escuela y el mobiliario. La supervisora sí nos apoyo (afirma). La compañera y yo empezamos en una casa (ahí) teníamos a los grupos con sillas y huacales pero poco a poco nos facilitaron el mobiliario y poco a poco se logró la construcción de la escuela. Empezamos con 120 niños; primero en una casa y después nos tuvimos que salir y nos fuimos a la iglesia. Ahí el padre nos prestó salones; después nos fuimos a una vecindad porque ya éramos más grupos (como recordando)... éramos seis grupos. Cuando estábamos en la vecindad empezaron con la construcción (de la escuela); cuando nos entregaron el jardín ya éramos nueve grupos y se iba a hacer efectiva la dirección, pero yo ya no me pude quedar, me tenía que cambiar de escuela. Fue una experiencia fuerte porque empezamos sin jardín, sin terreno, sin mobiliario y con tantos niños. En la normal nos formaron para crear jardines (RE06.Ema).¹⁹

En el relato de Ema se advierte que además del trabajo con grupo, realizaba otro tipo de actividades como los trámites para la donación del terreno y la construcción del jardín, al igual que gestionar ante las autoridades educativas los recursos materiales y humanos necesarios para la escuela. Se podría decir, que parte de la función social del trabajo docente implicó para Ema fundar jardines de niños. La maestra señaló que en la normal la formaron para ello; no obstante, el P84 no incluye contenidos al respecto, al parecer los maestros de la normal hacían adecuaciones a los planes de estudio según las necesidades de la región. Es importante recordar que el diseño y operación

¹⁹ La simbología que se empleó en los fragmentos es la siguiente: “ ” Registro verbal textual; () Inferencias sobre tonos, actitudes o posibles significados dentro del contexto de la entrevista; / / Conductas no verbales o información del contexto; Verbal no registrado o que no se recuerda; [] Registro verbal de memoria al hacer la versión ampliada del registro o inferido cuando la audiograbación no es clara; (()) Antecedentes que aclaran el sentido del diálogo; ... Pausa mayor que lo normal. (Rockwell y Mercado, 1980).

de los planes y programas de estudio para la educación normal son facultad del gobierno federal; difícilmente las voces de los maestros son escuchadas y tomadas en cuenta en las reformas curriculares a la educación básica y normal.

Por otra parte, en el marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN, 1996) tuvo lugar una nueva reforma curricular en el subsistema de formación docente, la cual según Arnaut (2004) contó con mayor consenso de los maestros. La situación económica del país permitió el despliegue de acciones para la actualización de los formadores de docentes, la distribución de materiales bibliográficos y el mejoramiento de la planta física y equipamiento de las escuelas normales.

La entrada en vigor de los nuevos planes de estudio para el subsistema de educación normal fue de manera escalonada, 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria; 1999 las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Secundaria; 2002 la Licenciatura en Educación Física y en el 2004 la Licenciatura en Educación Especial.

Estos planes establecían en sus documentos un modelo de profesor enseñante con capacidad de observar, reflexionar y analizar su propia práctica pedagógica para resolver dificultades, valorar aciertos y trabajar en torno a retos que presenta el trabajo docente. La reforma curricular iniciada en 1997, “recuperó parte de la tradición normalista para la docencia y en la práctica docente” (Arnaut, 2004: 24) al reducir el número de materias y disminuir los contenidos teóricos y de investigación. La propuesta de esta reforma fue ofrecer a los docentes en formación “ciertas habilidades para seleccionar y usar la investigación educativa” (De Ibarrola, 1998: 266) a diferencia del P84 que pretendía formar un docente investigador.

Las cuarenta y cinco asignaturas que conforman el P99 están organizadas en dos campos de formación: el campo común a todos los maestros de educación básica y el campo específico (ver anexo VI). Las asignaturas se distribuyen en tres áreas de actividades. La primera, refiere a actividades escolarizadas en la escuela normal a lo largo de los primeros seis semestres. La segunda corresponde a las actividades de acercamiento a la práctica escolar durante los primeros seis semestres; estas actividades combinan “el trabajo directo en los jardines de niños con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas, que se realizan en la escuela normal” (SEP, 1999: 33).

La tercera de las áreas de actividad alude a la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo –prácticas de preservicio-, se realizan en los dos últimos semestres de la formación (séptimo y octavo) bajo la tutoría de una maestra de grupo (tutora) en el jardín de niños y con la asesoría de un maestro de la normal (asesor) en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente que acompaña las prácticas intensivas de las estudiantes.

Algunos antecedentes de la formación en la práctica de los futuros docentes se encuentran en los planes de estudio con diferentes énfasis como en el P75 reestructurado o el P84. El P99 otorga singular importancia a la observación y a la práctica educativa y una vinculación más prolongada que planes anteriores con el trabajo docente en los dos últimos semestres de la licenciatura. La idea de acercamiento a la educación preescolar en el P99 plantea una visión de la formación de profesores que tiene lugar tanto en el ámbito de la escuela normal como en los jardines de niños.

De acuerdo con esta orientación, en el P99 destaca la formación en la práctica con el propósito de,

asegurar que los procesos de formación de nuevos profesores tomen en consideración las formas de trabajo, las propuestas pedagógicas, los recursos y materiales educativos que se usan y aplican en los planteles de educación preescolar; así como las condiciones en las trabajan y los problemas que enfrentan los maestros (SEP, 1999: 22).

En este sentido, se reconoce que el aprendizaje de la docencia ocurre de manera importante en la práctica y en las condiciones reales de la vida escolar. Desde esta perspectiva se acerca gradualmente a los futuros docentes a las culturas escolares y los contextos sociales donde ejercerán su profesión.

La revisión de los programas de estudio para cada uno de los seis cursos que integran el área de *acercamiento a la práctica escolar* permitió identificar algunas menciones con respecto a las actividades que los futuros docentes podrían realizar con padres de familia durante sus jornadas de práctica. En dichos cursos se plantea a los estudiantes observar el desarrollo de las juntas con padres y los acuerdos que establecen los maestros con ellos para apoyar el trabajo de aula; así como

entrevistarlos para obtener información que oriente su práctica docente con los niños (SEP, 1999).

De igual forma, se señala que las estudiantes podrán acordar con la profesora del grupo (tutora) sobre los contenidos a desarrollar en cada periodo de trabajo docente incluyendo actividades con las madres o padres y la preparación de reuniones o conversaciones con ellos (SEP, 2001). El cómo viven los estudiantes su preparación en la normal para los diversos encuentros con los padres en las jornadas de práctica y cómo ocurren en los jardines de niños, es una de las líneas de investigación a desarrollar.

En cuanto a las prácticas de preservicio *-práctica intensiva en condiciones reales de trabajo* durante séptimo y octavos semestres-, estudios etnográficos recientes sobre los procesos formativos de los estudiantes del magisterio que cursaron la licenciatura en educación primaria Plan 1997 (P97)²⁰ documentan la relevancia que tienen estas prácticas para estudiantes y profesores de escuelas normales. Ambos valoran –como muestran los estudios- las prácticas de preservicio como espacio formativo para su futuro desempeño docente, refiriéndose también a la relación con padres de familia.

En estas investigaciones se muestra que en el preservicio los estudiantes normalistas reconocen la importancia del contacto con los padres de familia y su intervención en las escuelas. Al respecto, Estrada (2009) documenta que los futuros maestros aprenden “a valorar la importancia que los padres de familia tienen en la educación escolar de sus hijos”, tomarlos en cuenta como “un elemento más de las actividades docentes” y al “planificar sus actividades considerando a esos participantes de la vida escolar” (Estrada, 2009: 85).

Los estudiantes normalistas, documenta el autor, también se dan cuenta de la fuerte injerencia de los padres en las escuelas y logran identificar que ellos “están presentes y vigilantes de las actividades que los profesores realizan -o no- en el aula; principalmente de aquellas acciones que ejercen sobre sus hijos” (Estrada, 2009: 85-86).

²⁰ Mercado (1997), Czarny (2003), Villegas (2006), Estrada (2009), Hilario (2011) y Rodríguez (2015).

Por otra parte, el estudio ya referido de Rodríguez (2011) muestra la relevancia que tanto asesores como estudiantes de la normal le otorgan a las prácticas de preservicio en el P97. Los asesores destacan como “ventaja” el conocimiento que las futuras profesoras construyen sobre “las condiciones reales en que el trabajo docente se desarrolla y las diversas actividades que involucran a maestros, padres de familia y alumnos” (Rodríguez, 2015:117). De igual forma, identifican que para conocer la escuela “la práctica es fundamental”, acompañada de tutores de la escuela primaria y asesores de la normal (Rodríguez 2015: 119).

La autora destaca que estar en la escuela básica por periodos prolongados – prácticas de preservicio- posibilita conocer la “dinámica de trabajo de toda la primaria” y “adquirir experiencias”. En este sentido, entre las cosas que valoran los estudiantes, es percatarse que las labores docentes de los profesores de primaria y tutores de sus prácticas “rebasan la función de enseñanza” (Rodríguez 2015: 119).

Como se advierte en estos estudios, los futuros docentes y asesores de la normal bajo el P97 le otorgan a las prácticas de preservicio singular importancia. Por ese medio los futuros maestros reconocen haberse acercado a las condiciones reales del trabajo docente y aprender de sus tutores, los niños y padres de familia; no sin conflictos y diferencias durante el proceso. Rogoff (1993) plantea la relevancia de acercarse al aprendizaje práctico a través de otros considerados como expertos quienes “poseen una visión más amplia de las características de la actividad” (Rogoff, 1993: 67). Mediante las prácticas de preservicio presentes en los planes de estudio de los años 1997-2004 para la formación inicial de maestros de educación básica, los estudiantes tenían el contacto directo con el trabajo docente y las condiciones reales en que se desarrolla. Además de ser orientados por profesores de básica y de la normal.

El lugar sustancial que se le otorga en estos planes de estudio a la formación práctica en el medio escolar, la duración prolongada de éstas, el acompañamiento de maestros más experimentados y los seminarios de análisis del trabajo docente configuran espacios que algunos autores han destacado como importantes para la “construcción de una base de conocimientos sobre las condiciones que definen el acto de enseñar en el medio escolar y, más específicamente, en la clase” (Tardiff, Figueroa, Cividini y Mujawamariya, 2000:53).

En el año 2012 un nuevo plan y programas de estudios para la formación de docentes de preescolar y primaria entró en vigor en las escuelas normales, sin el consenso de los maestros normalistas (Mercado, 2010; Sandoval, 2011). Esta reforma curricular se caracterizó por la escasa actualización a los formadores de docentes, la ausencia de materiales y recursos para operar la reforma; así como la falta de apoyos a las escuelas normales.

El Plan de estudios 2012 (P2012) comprende cincuenta y cuatro espacios curriculares – nueve más que en el P99 -distribuidos en ocho semestres (ver anexo VII). Los cursos están organizados en seis trayectos formativos: el *Psicopedagógico*; *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje*, *Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación*, *cursos Optativos*, y *Práctica profesional*. El trayecto de *Práctica profesional* se integra por ocho cursos –uno por semestre-, siete de los cuales ponen énfasis en el acercamiento gradual de los estudiantes al trabajo docente; el último curso -octavo semestre- está orientado a la práctica profesional intensiva en la escuela preescolar durante dieciséis semanas. También en octavo semestre se plantea que los estudiantes tendrán dieciocho semanas para la elaboración del trabajo de titulación.

Es destacable del P2012 la reducción en un semestre del espacio para las prácticas profesionales en comparación con el P99; este no es un asunto menor dado el significado que éstas tienen para la formación de los futuros maestros. En los planes de estudio 1997-2014 para las licenciaturas en educación básica (preescolar, primaria, secundaria, educación física y educación especial), las prácticas profesionales de los dos últimos semestres se realizaban con periodos alternados de práctica en las escuelas y de seminario de análisis del trabajo docente en las normales. Durante esos semestres las estudiantes tenían en total veinticinco semanas de práctica escolar con cinco periodos para el análisis del trabajo docente en la normal.

El P2012 omite en la formación de los futuros docentes el cuarenta por ciento de la formación en la práctica que contempla el P99 en los últimos dos semestres de la carrera y prescinde del seminario de análisis del trabajo docente. En el P2012 desaparece la posibilidad de que los futuros maestros vivan procesos formativos con respecto a la organización del trabajo en las escuelas de educación básica al inicio del ciclo escolar, colaborar en las inscripciones de los niños –espacio importante para el

contacto con los padres de familia-, asistir a los Talleres Generales de Actualización y permanecer en las escuelas para conocer al grupo de práctica y a la tutora.

Esas experiencias formativas no son equiparables con los análisis de casos de enseñanza, de incidentes críticos, la resolución hipotética de problemas de enseñanza, la elaboración de proyectos o propuestas pedagógicas que propone el P2012 como “estrategias de aprendizaje autentico” de los estudiantes normalistas; que difícilmente podrán llevar a la práctica. Las referencias al trabajo docente con las familias de los niños también pierden claridad en relación con el P99 pues el P2012 remite –como en el P84- a la observación y análisis de “la relación de las escuelas de educación preescolar con la comunidad”. El énfasis está puesto, según el P2012,

en que los estudiantes se apropien de métodos y técnicas de acopio, y con ello desarrollar su capacidad de observar en contexto y cruzar información con la entrevista u otro tipo de referentes, reportes, datos oficiales, etcétera; sólo de esa manera podrá establecer relaciones entre las dimensiones sociales y la práctica educativa (SEP, 2012: 6).

En este sentido, importa que los estudiantes “documenten prácticas educativas” desde el primer semestre mediante guiones de observación orientados por preguntas como las siguientes: ¿cómo es la comunidad?, ¿qué tipo de prácticas sociales y recreativas tienen?, ¿cuáles son sus prácticas culturales, de hábitos de consumo, entretenimiento y de salud? (SEP, 2012). Hacer guiones de observación, señala el enfoque del P2012, propiciará en los estudiantes “la habilidad técnica del registro de observación” para que sistematicen la información e inicialmente elaboren ensayos o documentales sobre “los contextos socioculturales y educativos en la práctica educativa”.

A partir del tercer semestre se plantea que los estudiantes diseñen propuestas innovadoras para la enseñanza, lo que no queda claro es en qué momento los estudiantes pondrán en práctica esas propuestas para analizar su propia experiencia de enseñanza en contextos reales y las situaciones concretas del trabajo docente en interacción con los alumnos, padres de familia, educadoras y autoridades educativas.

En la revisión documental de los planes de estudio para la formación de educadoras se identificó que el tema de las relaciones entre maestros y padres de familia presenta vacíos en la formación de los futuros profesores. Los estudiantes encuentran en los espacios curriculares destinados a la observación y práctica docente

experiencias formativas que les brindan elementos para conocer, entre otras cosas, los contextos sociales y familiares de los niños y, construir conocimientos sobre cómo relacionarse con los padres en asuntos vinculados al quehacer escolar de los alumnos.

En ese sentido es necesario revisar los cambios curriculares del 2012 a la educación normal pues en el plan de estudios se eliminaron los Seminarios de Análisis del Trabajo Docente en séptimo y octavo semestres y se redujeron las prácticas escolares en el último año de la formación inicial.

Capítulo II. Ser directora de jardines de niños y la relación con madres de familia

En las escuelas se tejen relaciones casi desconocidas por la formación inicial de maestros en las cuales se sustenta mucho del trabajo docente y que los profesores aprenden en el ejercicio cotidiano pues dependen de las condiciones materiales y los contextos socioculturales donde estas se ubican. La idea de que los maestros al egresar de una normal se dedicarán solamente a la enseñanza, es un planteamiento muy reducido de lo que en realidad incluye el trabajo docente.

En la zona escolar a la que pertenecían los dos jardines de niños del presente estudio, algunas educadoras estaban dedicadas exclusivamente a actividades de la dirección escolar; otras eran maestras de grupo y atendían las funciones directivas. Más del cincuenta por ciento de las directoras eran novatas y a la vez profesoras de grupo; una realidad escasamente documentada de la cual es necesario dar cuenta y destacar las implicaciones en la enseñanza. Al respecto, una de las situaciones que cotidianamente afrontan las directoras novatas con grupo es el dilema de qué atender primero, si al grupo que para ellas es lo más importante ó lo urgente e imprevisible de su tarea directiva.

Las directoras novatas con grupo laboran en jardines de niños de organización incompleta, es decir, aquellos que atienden de uno a seis grupos. En los jardines unitarios –escuelas multigrado- trabaja una educadora con dos o más grados simultáneamente en un mismo salón de clase al tiempo que realiza tareas directivas. Los jardines bidocentes, tridocentes y aquellos de cuatro a seis grupos presentan condiciones de organización escolar similares a los jardines multigrado, en el sentido de que una de las docentes o más tienen a su cargo grupos con niños de diferentes grados y una de ellas también la función directiva. Entre las preocupaciones de las directoras, las relaciones con las madres de familia fueron referidas constantemente; ellas reconocían que en muchas actividades escolares el apoyo de las mamás era “incondicional” para “aterrizar” el trabajo en los jardines y mantenerlos funcionando.

El tema del trabajo directivo, según las narraciones de las directoras fue escasamente estudiado durante su formación docente. De igual forma las relaciones de los directores con los padres. En este capítulo interesa analizar la apropiación que realizan las educadoras de sus nuevas tareas como directoras de un jardín de niños y

la construcción de saberes relativos a esa función. En este sentido, indago desde la perspectiva de las maestras, las búsquedas, valoraciones y decisiones que orientan sus modos de actuar para dar respuesta a las demandas de su trabajo docente, particularmente de las directoras novatas con grupo. También interesa analizar las condiciones institucionales en que desarrollan su ejercicio profesional.

Respecto a la importancia de las relaciones “escuela-padres” el trabajo etnográfico de Pastrana (1997) plantea que estas relaciones son mediadas por el director y configuran redes indispensables para la construcción de la gestión directiva. Documenta la autora, que la presencia de los padres en la escuela es constante por diversos motivos, ya sea para consultar al director sobre “el rendimiento de los niños”, preguntar por las fechas de inscripción al primer grado, asistir a actividades cívico sociales, mantener en buenas condiciones las instalaciones de la escuela o manifestar su inconformidad sobre el comportamiento de algún profesor.

Por su parte Mercado (1997), argumenta que los directores se apropian de saberes para relacionarse con los padres, los cuales “se ejercen durante el proceso, desde el diferencial contenido por el que negocian los sujetos” (Mercado, 1997: 54).

En mi estudio, las relaciones de las directoras y docentes con madres de familia constituyen una parte importante en la vida escolar de los jardines porque de ello depende lograr mejores condiciones para el trabajo de enseñanza con los niños. El trato y atención a las madres, la manera de solicitarles su participación en diversas actividades y la coordinación de tareas -no exentas de imprevistos- implica para las directoras la apropiación de recursos y prácticas que analizo en el presente capítulo.

La noción de apropiación guía el análisis como referente central para dar cuenta de los recursos -resultado de un proceso dialógico y reflexivo- que las directoras despliegan al relacionarse con las madres de familia. La dimensión histórica y social de las apropiaciones de las directoras, las estudio desde las contribuciones de Bajhtin (1989) para analizar voces sociales presentes en las reflexiones y decisiones de las docentes con respecto a su trabajo docente.

Mercado (2002) usa la noción de voces sociales desde la perspectiva de Bajhtin para explicar que en las actividades de enseñanza de los maestros,

se encuentran resonancias de diferentes voces a los que ellos mismos se remitían para explicar la necesidad, pertinencia o interés de su parte para desarrollar dichas acciones. Entre esas voces se

encontraron las provenientes de reformas educativas, de cursos de actualización, de los materiales como los libros de texto, de actividades laborales que ejercían los maestros aparte de la docencia (Mercado, 2002: 83-84).

La autora sostiene que lo que dicen y hacen los maestros “son producto de construcciones sociales, históricas, ya que presentan huellas provenientes de épocas y ámbitos sociales con las cuales dialogan las percepciones individuales” (Mercado, 2000: 15). Es decir, los maestros establecen relaciones con los diversos ámbitos sociales y locales; de igual forma toman conocimientos y usos para hacer sus propias elaboraciones.

Por otra parte, mi posición en torno a la apropiación como proceso situado se apoya en las aportaciones de Lave (1991, 2001). Sus estudios sugieren que existe “una relación entre las personas en acción y los terrenos en los que actúan” (Lave, 1991:164). Desde este enfoque, concibo que la apropiación de las educadoras sobre su función directiva, tiene lugar en interacción y de manera dialógica con las condiciones específicas en que desarrollan su trabajo. Ser directora de un jardín de niños, al igual que en otros niveles educativos requiere de un proceso continuo de “integración y generación de conocimiento” (Rockwell y Mercado, 1986: 127).

Las aportaciones de Mercado (1986, 1991, 2002 y 2013) sobre saberes docentes, permiten dar cuenta de los conocimientos que las directoras ponen en juego para resolver sus tareas directivas; se trata de un conocimiento presente en “numerosos intercambios entre maestros, de consultas o reflexiones que se incorporan a las decisiones diarias sobre el propio quehacer” (Mercado, 1986:128). Desde esta perspectiva los saberes de los maestros “no son *ciertos* ni *falsos*, *buenos* o *malos*” (Rockwell y Mercado, 1986: 126. Cursivas de las autoras). Simplemente operan en una trama organizativa y social específica.

En el primer apartado de este capítulo, documento que la dirección en los jardines de niños está a cargo de profesoras en situaciones laborales diversas, mismas que están relacionadas con las condiciones materiales de las escuelas y en muy pocos casos con los intereses laborales de las educadoras. Del mismo modo destaco la presencia mayoritaria de directoras con grupo en la zona escolar a la que pertenecían los dos jardines de niños del estudio –uno de organización completa y otro bidocente-. Más de la mitad de las directoras eran educadoras recién egresadas de la normal o

con menos de cinco años de servicio, es decir, educadoras novatas y directoras de escuela a la vez que trabajan en grupos multigrado.

En un segundo momento presento las circunstancias en que las educadoras novatas con grupo iniciaron sus funciones directivas en un jardín bidocente, las búsquedas que realizaron y las maneras en que se apropiaron paulatinamente del “trabajo administrativo”. Aquí se destaca el carácter dialógico, situado e inventivo de los procesos de apropiación. De igual forma se analizan las condiciones en que las directoras novatas con grupo en jardines bidocentes y tridocentes desarrollaron ambas funciones y las implicaciones que esto tenía para la enseñanza.

En el tercer apartado muestro las relaciones que sostenían las directoras con las madres de familia en actividades asociadas a programas de apoyo para la educación preescolar como el Programa Nacional de Lectura (PNL). Los análisis evidencian procesos de participación de directoras con madres, educadoras y alumnos que hicieron posible llevar a la escuela actividades de interés para los niños. De igual forma, se enfatiza que sin el trabajo coordinado del personal docente de los jardines de niños y las madres de familia difícilmente podrían realizarse actividades como las descritas en los análisis, particularmente en los jardines multigrado.

1. Características diversas de la figura de la dirección en los jardines de niños

En este apartado muestro que el trabajo de las directoras no presenta homogeneidades entre escuelas como parece suponerse en los documentos de política educativa y de normatividad escolar. Atendiendo a las condiciones específicas en que las directoras desarrollan cotidianamente su labor es posible conocerlas como sujetos que organizan su trabajo y su vida dentro de las condiciones materiales de los jardines y evidenciar que la función directiva es ejercida por directoras con condiciones laborales diversas.

En México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2010),²¹ indica que la dirección de los jardines de niños públicos²² están a cargo de

²¹ Tiene como referentes analíticos bases de datos del ciclo escolar 2006-2007 e información proporcionada por los sujetos del estudio en jardines de niños públicos en escuelas urbanas (en contexto favorable y desfavorable), rurales (no unitarias), indígenas (no unitarias), comunitarios y privadas. En la presente investigación tomo datos de jardines de niños públicos en escuelas rurales y urbanas.

directoras exclusivas, docentes a cargo de la dirección y docentes de escuelas unitarias. Las *directoras exclusivas*, según este estudio, están dedicadas únicamente a las actividades asociadas con la dirección de los jardines. Las *docentes a cargo de la dirección* son educadoras con grupo que a la vez atienden la dirección escolar, “ya sea por las características organizacionales permanentes de la escuela –i.e. número de grupos-, o por situaciones temporales como el cambio del director exclusivo” (INEE, 2010:189). Los *docentes de escuelas unitarias* son maestros que realizan el trabajo de enseñanza y de la dirección del jardín.

En un estudio posterior, el INEE (2013)²³ con base a datos del año 2011, reporta que a nivel nacional el 32.5 por ciento de las directoras en jardines de niños urbanos públicos cumplían con funciones directivas y de profesoras frente a grupo; de éstas, el 49 por ciento tenían menos de cinco años en sus tareas directivas. También indica que el 90.3 por ciento de las directoras de jardines rurales públicos asumían tareas frente a grupo; una tercera parte de estas directoras eran maestras muy jóvenes entre 18 y 30 años, algunas con bachillerato terminado y otras con licenciatura.

Es relevante destacar -como otros estudios lo han hecho-²⁴ las precarias condiciones en que operan las escuelas en zonas rurales. La mayoría de ellas construidas y sostenidas por los propios habitantes de las comunidades, principalmente por los padres de familia. La precariedad de los servicios educativos se agrava con la presencia de docentes con tareas múltiples.

Según el INEE (2013) a nivel nacional el 26.6 por ciento de los preescolares son unitarios; las primarias multigrado representan el 44 por ciento y las telesecundarias unitarias y bidocentes el 18 por ciento. Esta situación no resulta sorprendente, advierte el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en un país donde el 98.1 por ciento de las localidades tiene menos de 2 500 habitantes. En el caso de educación preescolar habría que considerar la obligatoriedad de este servicio educativo y el porcentaje de escuelas bidocentes y tridocentes donde las posibilidades

²² En este estudio participaron docentes (educadoras e instructores comunitarios), directoras y padres de familia en escuelas urbanas (contexto favorable y desfavorable), rurales (unitarias y no unitarias), indígenas (unitarias y no unitarias), comunitarios y privadas. También se incluyeron los Centros de Desarrollo Infantil (Cendi) que ofrecen el servicio de educación preescolar.

²³ Estudio realizado con base en los datos del cuestionario para docentes parte I del estudio *Condiciones de la oferta para la implementación del Programa de Educación Preescolar 2004* (COPEP), el cual estuvo dirigido a docentes de escuelas urbanas y rurales públicas, indígenas y privada; no incluyó jardines de niños del CONAFE.

²⁴ Ezpeleta y Weiss (1996), Vargas (2003), Fuenlabrada y Weiss (2006), Weiss y Taboada, *et al.* (2007) e IIIPE (2009).

de atención a grupos multigrado es mayor, esto podría impactar en el incremento del indicador presentado por el INEE.

Las diferencias por entidad en cuanto al número de jardines multigrado, es una variable a considerar para ponderar las desigualdades por región. En Zacatecas el 42 por ciento de los preescolares son unitarios; en Chiapas el 51 por ciento y Durango con 12.9 por ciento en contraste con el 63.3 por ciento de escuelas primarias multigrado. Además de estos estados con altos porcentajes de escuelas multigrado, en el país existen ocho entidades con más de mil preescolares unitarios: Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, México –estado donde se realizó el presente estudio-, Guerrero, Michoacán, Guanajuato e Hidalgo (INEE, 2013). Las escuelas multigrado representan para el gobierno federal la posibilidad de ampliar la oferta educativa en detrimento de las condiciones necesarias para ofrecer educación preescolar de calidad a los niños en poblaciones rurales o marginadas.

En la zona escolar a la que pertenecían los dos jardines de niños del presente estudio, educadoras y autoridades educativas referían por jardines de organización completa a aquellos que contaban con siete o más grupos; por jardines de organización incompleta a escuelas de uno a seis grupos. En el ciclo escolar 2012-2013 la zona escolar estaba integrada por veintinueve jardines de niños todos ellos públicos, de los cuales nueve eran de organización completa y veinte de organización incompleta. En los veintinueve jardines se atendieron 2574 alumnos; 1527 en los nueve de organización completa y 1047 en los veinte jardines de organización incompleta.

**Características de los jardines de niños públicos en la zona escolar del estudio
Tipo de jardines de niños y matrícula**

Ciclo escolar 2012-2013

(Tabla 6)

Tipo de escuela	Número de escuelas		Matrícula	
	Número de Escuelas	Porcentaje (%)	Número de alumnos	Porcentaje (%)
De organización completa	9	31	1527	59.3
4 grupos	2	7.0	193	7.4
3 grupos	5	17.2	428	16.5
2 grupos	8	27.5	317	12.2
1 grupo	1	3.4	29	1.1
Multigrado	4	13.9	93	3.5
Totales	29	100	2574	100

Fuente: Información proporcionada por la Zona Escolar a la que pertenecían los jardines del estudio.

Se observa en la tabla seis, que en los nueve jardines de organización completa de la zona escolar se concentra el cincuenta y nueve por ciento del total de la matrícula de educación preescolar existiendo poca diferencia con relación al número de alumnos atendidos en los jardines de organización incompleta.

En los jardines de organización incompleta laboran educadoras que desarrollan tareas de enseñanza y de la dirección escolar; en esta condición se encuentran el setenta por ciento de los jardines, es decir, veinte de los veintinueve de la zona. En cambio, los nueve jardines de organización completa contaban con directoras sin grupo; de estas, casi la mitad (cuatro) fueron fundadoras de esos jardines que tenían más de diez años de funcionar. En los cinco restantes, las maestras al iniciarse como directoras contaban con más de diez años frente a grupo; sólo tres de las cinco tenían más de seis años como directoras y dos menos de cinco años (una tres años y otra un año).

De las nueve directoras sin grupo, ocho ya contaban con dictamen escalafonario²⁵ y sólo una directora comisionada. En las escuelas de educación básica en México se le llama “director comisionado” “a aquel maestro que tiene clave de docente pero que por circunstancias específicas del servicio y la decisión de autoridades educativas se desempeña como director de una escuela” (Arteaga, 2011:22).

De acuerdo con los relatos de las maestras, el criterio para ser directora comisionada se basa en los años de experiencia docente y en la aprobación de la supervisora de zona. En el presente estudio, estas educadoras recibían del Departamento de Educación Preescolar el nombramiento como directoras comisionadas por ciclo escolar que ejercían y una compensación de aproximadamente \$ 1000.00²⁶ mensuales (equivalente a 67 dólares americanos por mes en el año 2012). El sueldo de las directoras comisionadas varía en función de los años de servicio, el acceso a incentivos económicos derivados de programas como Carrera Magisterial y del contexto en que se ubica la escuela. De las veinte directoras con grupo de la zona escolar, quince eran profesoras comisionadas para ejercer la función directiva.

²⁵Para obtener ese dictamen, las maestras cada año eran evaluadas mediante una ficha escalafonaria, la cual ingresaban a la Comisión Mixta de Escalafón (CME). Mediante convocatoria emitida por la CME, las docentes concursaban por una clave de directora, si ganaban la clave se les otorgaba el dictamen como directora, lo cual significa mayor ingreso económico.

²⁶ Esta cantidad fue referida en los ciclos escolares 2012-2013 y 2013-2014.

Respecto a los años de experiencia docente en que las educadoras de la zona se iniciaron en la función directiva, nueve de las veinte directoras de jardines de organización incompleta tenían más de cinco años de servicio; no eran novatas en la enseñanza pero sí como directoras de escuela. Las once restantes, asumieron el cargo en alguno de los cuatro primeros años de ejercicio profesional; el cincuenta por ciento de directoras con grupo comisionadas eran educadoras novatas con grupo y directoras (ver tabla 7).

Año de servicio en que se iniciaron las educadoras como directoras de los jardines de niños públicos de organización incompleta

Ciclo escolar 2012-2013

(Tabla 7)

Año de servicio docente en que se inauguraron como directoras con grupo	Número de docentes
Primero	7
Segundo	1
Tercero	3
De 5 a 10 años	2
Del 10 a 15	1
Del 16 a 20	5
Más de 20	1
Total	20

Fuente: Información proporcionada por la Zona Escolar a la que pertenecían los jardines del estudio.

Estos datos permiten apreciar que un número importante de recién egresadas de las escuelas normales que obtuvieron una plaza de ingreso al servicio docente mediante el *Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes* fueron asignadas a jardines de organización incompleta. En estas escuelas se iniciaron al mismo tiempo como profesoras y directoras en el primer año de servicio; particularmente quienes fueron adscritas a jardines bidocentes y tridocentes que representan más de la mitad de los jardines de niños públicos de la zona escolar del estudio. En estas circunstancias las egresadas se enfrentan a funciones docentes donde se ven presionadas a aprender nuevas prácticas y nuevos saberes en el ejercicio mismo de sus funciones.

Las características generales de las directoras de acuerdo a su experiencia docente y directiva, si atendían grupo o no y qué tipo de directora existían en esa zona, se muestran en el siguiente cuadro a manera de resumen.

**Características de las directoras de los jardines de niños públicos
en la zona escolar a la que pertenecían los jardines del estudio**
Ciclo escolar 2012-2013
(Cuadro No. 1)

Tipo de organización	Características de las directoras					
	No. de jardines	Grupo	Situación laboral	Experiencia docente		
Jardines de niños de organización completa	9	Sin grupo	Directoras con dictamen técnico	8	Directoras fundadoras del jardín	4
					Directoras con más de diez años frente a grupo y más de seis como directora	3
					Directora con más de diez años frente a grupo y tres como directora	1
			1	Directora con más de diez años frente a grupo y uno como directora	1	
Jardines de niños de organización incompleta	15	Con grupo	Directoras comisionadas	14	Directoras con menos de cuatro años como docente y uno como directora	9
					Directoras con más de quince años como docentes y de uno a cuatro como directora	2
					Directoras con diez años como docentes y seis como directoras	2
					Directora con diecinueve años de experiencia como directora y docente en el mismo jardín	1
			1	Directora con ocho años como docente y tres como directora	1	
	4	Sin grupo	Directoras con dictamen técnico	4	Directoras con ocho años como directoras y docentes en el mismo jardín	2
				Directoras con tres años como directoras y docentes en el mismo jardín	2	

Es importante destacar que las demandas de las autoridades educativas para la organización y el funcionamiento de las escuelas de educación preescolar son de observancia para todos los jardines, sin importar su estructura organizativa ni las condiciones laborales de las educadoras.

Las desigualdades se observan en las condiciones de trabajo de las directoras y en la precariedad de los jardines de niños de organización incompleta. Las directoras novatas con grupo –en su mayoría educadoras recién egresadas de la normal-, no gozan de estímulos económicos; su carga de trabajo se intensifica al atender actividades que van más allá de la enseñanza. A estas situaciones se agregan el

aislamiento en que realizan su trabajo docente y la poca o nula orientación sobre sus tareas de enseñanza.

Se podría decir, que la presencia de directoras con grupo en los jardines de niños ha sido una constante en la historia de la educación preescolar; esta situación ejemplifica omisiones de las políticas públicas orientadas a mejorar la calidad de la educación en zonas de escasos recursos. En cuanto al quehacer docente de las educadoras, se advierte a la luz de las aportaciones de Apple (1989: 40) la pérdida de control sobre el tiempo de su jornada laboral y de “la definición adecuada de las maneras de realizar una tarea”. Las implicaciones de la intensificación del trabajo docente se expresan en el abandono de las actividades del aula por atender la operatividad de las escuelas; esta última, una tarea para la cual no fueron formadas las maestras.

2. Las educadoras novatas con grupo y sus inicios en la función directiva

A primera vista cuando un profesor llega a una escuela pareciera que su trabajo ya está definido al ser contratado como maestro de grupo; esto hace suponer que su tarea será la enseñanza y algunas actividades de extraenseñanza.²⁷ Esta visión homogénea de lo que hace un docente se desvanece cuando la mirada se centra en las condiciones materiales en que cotidianamente operan las escuelas, particularmente cuando se presta atención a las necesidades y prioridades en la localidades donde se ubican y a su relación con la comunidad (Rockwell y Mercado, 1986; Aguilar, 1985).

En los jardines de organización incompleta del estudio, se identificó que es común que las educadoras ejerzan durante sus primeros años de servicio como profesoras con grupo a la vez que son directoras. Conocer por qué en sus primeros años de ejercicio docente se les asigna la responsabilidad de ser directoras, cómo resuelven sus dudas y las tareas que les demanda el trabajo de enseñanza y de la dirección escolar, son interrogantes que dan pauta al desarrollo del presente apartado.

Sacar adelante las actividades de enseñanza y de la dirección escolar implica para las educadoras búsquedas constantes sobre cómo resolver esas tareas,

²⁷ De acuerdo con Aguilar (1985:4) las tareas extraenseñanza de los maestros refieren a aquellas orientadas al sostén y funcionamiento de la escuela tales como las guardias escolares, la documentación oficial de los alumnos, la limpieza de la escuela, las comisiones, la relación con los padres y con la comunidad, principalmente.

particularmente las directivas. En los relatos de las directoras novatas con grupo están presentes voces de colegas, madres de familia, autoridades educativas y personal no docente con las cuales dialogan para ponderar posibles respuestas a situaciones imprevistas de su práctica.

Parte de estas búsquedas tienen lugar mientras transcurren las actividades de enseñanza por la inmediatez con que deben atender demandas de su función directiva; otras, las realizan en horarios fuera de la jornada laboral. Al respecto, las directoras expresaron sentirse estresadas, frustradas y presionadas porque al atender la parte administrativa del trabajo escolar descuidaban al grupo. El quehacer docente de las educadoras novatas con grupo a partir de su asignación como directoras, implica responder a múltiples tareas en menor tiempo y ampliar su jornada laboral; en esa presión por responder a las tareas de enseñanza las educadoras se apropian de saberes relativos al ejercicio de la función directiva.

Las circunstancias en que las educadoras del presente estudio se inauguraron como directoras, revelan las necesidades y prioridades de trabajo en los jardines de organización incompleta o también llamados multigrado. Ezpeleta (1997) explica que el origen de estas escuelas respondió a una operación administrativa y no a un interés pedagógico por brindar servicios educativos.

El multigrado, más que respuesta y estrategia pedagógica, en este caso fue el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos. La enseñanza, los contenidos curriculares y las obligaciones administrativas quedaron sometidos a las regulaciones propias de otra realidad escolar, la urbana, con un maestro por grado (Ezpeleta, 1997: 105).

En las escuelas multigrado o de organización incompleta los gobiernos federal y estatal no destinan recursos para contratar el equipo docente necesario a fin de ofrecer en esos jardines servicios educativos en igualdad de condiciones que en las escuelas de organización completa: un docente por grado, profesores de educación física y artística y una directora por escuela. Si bien “la solución” que encontraron en su momento fue reducir el personal en relación con el número de alumnos inscritos, esa “solución” ha permanecido inmune ante las jornadas no remuneradas de las docentes propiciadas

por el incremento de tareas administrativas y de esquemas homogéneos para la evaluación de los maestros y de las escuelas.

La dirección escolar, tema de este capítulo, en los jardines de niños del estudio estaba cargo de una educadora, normalmente recién egresada de escuelas normales. Así lo muestran las narraciones de María, Mariam, Samy (jardín bidocente) y Winy (jardín tridocente, turno vespertino de la escuela de organización completa).

En la situación de María, en el mes de noviembre de 2007, a cuatro meses de haber comenzado su primer año de servicio (2007-2008) en un jardín bidocente, la directora y docente de un grupo de segundo grado le asignó diez niños de segundo a su grupo de tercero; María tenía un grupo de cuarenta alumnos: treinta de tercero y diez de segundo. En enero del 2008 (mismo ciclo escolar), la directora y docente de segundo grado dejó la escuela, María se quedó con los otros veinte niños de segundo, teniendo un total de sesenta alumnos a su cargo. Un mes más tarde (febrero), la supervisora le solicitó verbalmente atender también los diversos asuntos relacionados con la dirección de la escuela en calidad de profesora encargada de la dirección a la vez que continuaría trabajando con los dos grupos del jardín, es decir, con sesenta alumnos. Los tres ciclos escolares siguientes (2008-2009, 2009-2010, 2010-2011) continuó en esa escuela como directora comisionada y profesora de segundo grado.

Samy fue docente de tercer grado de preescolar en sus primeros tres años de servicio en la escuela bidocente (2008-2009, 2009-2010, 2010-2011) cuando María fue directora de ese jardín. En el ciclo escolar 2011-2012 fue nombrada directora con grupo cuando sustituyó a María. La profesora participaba en algunas actividades académicas en la normal de donde egresó relacionadas con la conformación de redes de egresados.

Por su parte, Mariam se incorporó a la escuela bidocente del estudio como profesora del grupo de tercero en el ciclo escolar 2011-2012 cuando Samy sustituyó a María. Los dos ciclos anteriores (2009-2010 y 2010-2011) Mariam trabajó en un jardín bidocente en otra comunidad. La educadora relató que en su primer año de servicio fue encargada de la dirección de septiembre a noviembre del 2009 y al mismo tiempo atendió un grupo multigrado.

Winy inició su ejercicio profesional en un jardín tridocente, turno vespertino de la escuela de organización completa del estudio en el ciclo escolar 2010-2011 con un grupo de tercero y en el turno matutino cubrió una licencia médica por gravidez de una

docente de segundo grado durante cuatro meses (abril-julio del 2011). En el siguiente ciclo escolar (2011-2012) con un año de servicio se inició como directora con grupo comisionada en el turno vespertino. Este movimiento de personal se originó cuando la directora de ese turno solicitó un permiso sin goce de sueldo durante el ciclo escolar 2011-2012; Winy fue propuesta para cubrir la función directiva y atender un grupo de tercer grado. En el ciclo escolar 2012-2013 la directora con permiso regresó al jardín y Winy se quedó como profesora de un grupo de tercero.

En la información presentada destacan varias cuestiones importantes en relación con las circunstancias que propiciaron la incursión de las educadoras novatas en tareas directivas. Una de ellas es la presencia de recién egresadas de escuelas normales en jardines unitarios, bidocentes y tridocentes quienes mediante concurso ganan una plaza docente. Las vacantes que normalmente ocupan las recién egresadas son resultado de los cambios de adscripción de educadoras en servicio que buscan mejores condiciones laborales. Los jardines que presentan mayor movimiento de personal son los unitarios, bidocentes y tridocentes localizados en zonas de difícil acceso ó en los jardines de turno vespertino.

Estas escuelas son algunos de los contextos donde se inician las recién egresadas de las normales, quienes al paso de tres o cuatro años buscan la manera de cambiarse a jardines en mejores condiciones para ejercer la profesión. Se podría decir que los jardines unitarios, bidocentes o tridocentes son *jardines de tránsito* en tanto las educadoras novatas conocen en la práctica las condiciones reales del trabajo docente y descubren cómo funciona “el sistema” en términos de ascensos, promociones y cambios de escuela.

Una situación similar fue documentada por Ezpeleta (1997), Ezpeleta y Weiss (1996) en escuelas primarias multigrado, los autores las refieren como un “lugar de paso” donde se hacen “meritos” para acceder a escuelas más grandes. Por su parte, Mercado (1997:34) reporta que en las escuelas primarias de su estudio algunos directores eran muy jóvenes casi recién salidos de la normal que llegaban “a la comisión de director generalmente después de haber trabajado en escuelas unitarias”. Es importante destacar que un porcentaje importante de las recién egresadas de la normal inician su ejercicio profesional en jardines de niños que presentan condiciones muy adversas para el trabajo docente y sin orientaciones de profesores con experiencia.

La segunda cuestión a destacar en el análisis, es la movilidad de personal docente por el interés de laborar en jardines más grandes en zonas urbanizadas, no necesariamente cercanos a sus domicilios donde puedan ejercer como directoras preferentemente sin grupo o como profesoras de grupo; no con ambas funciones a la vez. De igual forma, su interés responde al deseo de desplazarse a instituciones que ofrecen programas para la formación continua de maestros.

El movimiento continuo de personal docente en las escuelas de organización incompleta pauta las condiciones del trabajo de enseñanza e incide en el incremento de tareas a las profesoras que permanecen en ella. Cuando la educadora con grupo y directora se ausenta definitivamente de la escuela; la otra maestra asume la responsabilidad de quedarse a cargo de todo lo relacionado con el funcionamiento del jardín.

La ausencia de una de las dos profesoras en los jardines bidocentes, significa para la educadora que se queda pasar de maestra unigrado a maestra de un grupo multigrado y directora a la vez, lo cual implica atender a más alumnos y poner en marcha formas de organización con el grupo que posibiliten trabajar los contenidos curriculares por grado. Al mismo tiempo, estas profesoras realizan diversas tareas vinculadas con la dirección escolar.

Lo anterior, permite distinguir que la definición del trabajo de las educadoras novatas y directoras es resultado de las “condiciones materiales e institucionales” (Aguilar, 1986: 3) de los jardines donde laboran; definición que está en constante movimiento por las necesidades y prioridades en este tipo de escuelas. De esta forma, ser directora en los jardines de organización incompleta como se aprecia en las descripciones presentadas de María, Mariam, Samy y Winy, significa ser *directora a cargo de la dirección* como el caso de María y Mariam quienes se inauguraron como directoras por periodos menores a un año; o bien *directoras con grupo comisionadas* como en el caso de Samy y Winy.

Ser directora en los primeros años de ejercicio docente ya sea como profesora a cargo de la dirección o directora con grupo comisionada, significa condiciones diferenciadas en términos del grupo con el que se trabaja (unigrado o multigrado) y el tipo de nombramiento (directora con dictamen escalafonario o educadora comisionada para ejercer como directora). Ser directora novata con grupo, ejemplifica situaciones donde las maestras están expuestas a la intensificación de sus tareas docentes, en

este caso las educadoras se ven obligadas a lo que Apple (1989) denomina como la “«diversificación de habilidades»” en el sentido de atender dos funciones o multiplicidad de tareas que según el autor, “despoja a los trabajadores de sus propios campos, de tal modo que tienen que volver a apoyarse, ahora más pesadamente, en ideas y procesos que les proporcionan los «expertos»” (Apple, 1989: 49-50).

– *Te vas a quedar ya como directora: ¿cómo le voy a hacer?, ¿a quién le pregunto?*

En los análisis que presento a continuación es posible advertir cómo las profesoras desplegaron una serie de acciones para entender su situación como maestras a cargo de un grupo y a la vez como directoras. La escasa familiaridad que tenían con respecto al trabajo cotidiano de la función directiva provocó en ellas diversas búsquedas para conocer sus nuevas tareas y los modos²⁸ de atender otras exigencias laborales. Búsquedas que en sí mismas son construcciones propias para dar respuesta a situaciones conflictivas de la práctica docente.

De acuerdo con la descripción presentada en el apartado anterior, María en enero del 2008 (ciclo escolar 2007-2008) sustituyó en el jardín bidocente del estudio a la profesora que ejercía como directora y maestra de segundo. Por lo tanto, María se quedó como nueva directora en su primer año de servicio y al mismo tiempo como docente de los dos grupos que había en el jardín con un total de sesenta alumnos. Al siguiente mes, en febrero del mismo año, la supervisora de la zona le hizo oficial que también tendría a su cargo la dirección de la escuela pero los días anteriores ella, en los hechos funcionó como encargada. María describió en los siguientes términos su reacción ante la información de la supervisora.

Primero fue (preguntarme) cómo le voy a hacer para atender las dos cosas a la vez. Yo no sabía ninguna cosa administrativa. El lunes me dijeron, aquí está todo. Te vas a quedar a cargo mientras llega la maestra (de grupo), te vas a quedar ya como directora. La pregunta para mí misma fue ¿cómo le voy a hacer ahora? Porque yo llevaba un ritmo de trabajo con los niños, tenía en esa ocasión multigrado; sí se me hizo un poco difícil (enfatisa). Cuando me quede sola

²⁸ De acuerdo con Engeström (2001: 85), el término “modo” alude a la manera en que la actividad es organizada y llevada a cabo por los participantes.

¿orientación? No, sólo me decían que eran muchos niños, que tuviera cuidado, evitara accidentes y otras cosas que no iban de acuerdo con lo que yo quería saber y que en ese momento era mi inquietud. Yo iba llegando (al jardín) y tenía más o menos la noción de las funciones de un director. Vimos gestión escolar en la normal y cómo funcionaba la escuela, pero ya llevarlo a la práctica (yo me preguntaba), ¿cómo?, ¿cómo le voy a hacer?, ¿a quién le pregunto? Sí sabía algunos lineamientos como docente pero no como directivo, es decir, ¿qué cosas si puedo hacer?, ¿qué cosas van en contra de la ley? Y pues solamente indagando bibliográficamente y poniéndolo en práctica (RE01.María).

Como se advierte en este fragmento, no es raro en escuelas bidocentes, ya sea de primaria o preescolar que uno de los dos profesores se ausente o cambie de escuela. En esos casos, como el que relata María, está descrito claramente lo que ocurre cuando la directora con grupo deja el jardín. La educadora se queda a cargo de los dos grupos y la dirección escolar; no tiene otra opción pues es la única docente en ese momento. Además, el jardín bidocente era el único en la comunidad, no había más jardines públicos ni particulares. En este sentido, para las autoridades educativas inmediatas era importante mantener funcionando la escuela aún cuando sabían que eran muchos niños para una docente por eso la recomendación a María de tener cuidado con ellos y evitar accidentes.

María refirió su situación laboral como “algo diferente a lo que pensamos cuando salimos de la normal”,²⁹ en la perspectiva de Schön (1987: 43) casos como el de María y el de las demás directoras novatas con grupo, se podrían plantear como *situaciones indeterminadas de la práctica* que implican para las profesoras tomar decisiones en condiciones de incertidumbre. La ausencia de experiencias o conocimientos previos al respecto, les ocasionan “desajustes” entre la situación y el corpus de conocimientos y habilidades para resolver esas situaciones.

María al ser informada que se quedaría como directora y docente del jardín suscitó en ella un desajuste entre su experiencia formativa y sus nuevas tareas. Si bien en su relato aclaró que “tenía más o menos la idea de las funciones de un director” y recordaba algunas cuestiones sobre gestión escolar y el funcionamiento de los jardines de niños, para ella en ese momento era importante saber qué se hacía en la dirección

²⁹ Entrevista con la maestra María, Estado de México, 21 de junio 2011.

escolar y cómo se resolvían las cosas. Le interesaba la parte *práctica* o experiencial de ser directora por eso su interés de buscar apoyo en una directora con experiencia.

La ausencia de referentes prácticos sobre la función directiva fue una situación que las directoras novatas con grupo expresaron de manera recurrente, por ejemplo Mariam (RE01) destacó que cuando se inició como directora en su primer año de servicio, desconocía muchos aspectos del trabajo de la dirección escolar argumentando que durante la formación inicial practicaban con un grupo de segundo o tercer grado, no con grupos multigrado, ni en cosas administrativas.

Por su parte, Winy y Samy recordaron su desconocimiento de aspectos administrativos, citaron como la integración de la Asociación de Padres de Familia, la relación con empresas para la compra de materiales y equipos de acuerdo con los lineamientos que establece la Secretaría de Educación Pública; así como la entrega de reportes e informes a la supervisión escolar y la operatividad de programas nacionales, estatales y municipales de apoyo a la educación preescolar.

Lave y Wenger (2003) desde una perspectiva del aprendizaje situado, señalan que las personas para ser participantes totales en prácticas sociales deben “volverse capaz de involucrarse en nuevas actividades, ejecutar nuevas tareas y funciones, dominar nuevas comprensiones” (Lave y Wenger, 2003: 26). En este sentido, las educadoras al asumir sus tareas directivas aprendían en la práctica y en contextos específicos a relacionarse con otras colegas, buscar información oficial o literatura sobre gestión escolar y otros temas vinculados a la dirección escolar. Sus búsquedas estaban orientadas a la revisión de contenidos abordados durante la formación inicial, conocer experiencias de sus compañeras de la normal y de directoras experimentadas y orientaciones de la supervisora de zona.

Un terreno al que recurrían frecuentemente las directoras novatas con grupo fue el conformado por sus experiencias formativas en la normal para buscar algunas ideas, que les permitieran anticipar posibles caminos en su nueva función docente o “rehacer una parte de su mundo práctico” (Schön, 1987:45). Al respecto María señaló que en la normal vio algunas “cosas sobre gestión escolar”, las funciones de un director y el funcionamiento de los jardines de niños pero “llevarlo a la práctica” decía la maestra, es otra cosa. María expresó que las respuestas sobre sus tareas directivas las encontró “indagando bibliográficamente y poniéndolo en práctica”.

"Indagando bibliográficamente" porque sus condiciones laborales no le ofrecían otras posibilidades pues no tenía con quien dialogar sobre temas de su interés o situaciones conflictivas que se le presentaban. Sus referentes fueron voces expresadas en diversos documentos y textos con quienes dialogaba para improvisar, en el sentido que plantea Schön de "variar, combinar, y volver a combinar un conjunto de ideas dentro de un esquema que proporciona coherencia al conjunto de la obra" (Schön, 1987: 40), en otras palabras, de inventar y probar en situaciones concretas "estrategias de su propia cosecha" (Schön, 1987: 19); lo cual no justifica que las directoras novatas con grupo aprendan de esta forma una parte importante del trabajo docente.

La ausencia de cursos de inducción a la función directiva, así como de formación y acompañamiento en la práctica a aquellas educadoras que se inician en nuevas tareas docentes en sus primeros años de ejercicio profesional muestra una situación desatendida por el sistema de formación para los profesores en servicio.

En otras conversaciones, María y Samy señalaron que cuando "se llegaban a encontrar con sus compañeras de la normal" entre ellas se preguntaban sobre sus experiencias de trabajo como se muestra en el siguiente formato.

Cómo te va a ti en tu escuela, cómo es la organización, cómo es el ambiente, cómo le haces, quién tiene grupo multigrado, qué estrategias ponen en juego para atender el multigrado, alguien es directora. En esas pláticas como que me daba más ideas y yo las ponía en práctica (RE02.María).

María y Samy al intercambiar experiencias con sus compañeras de la normal conocían otras realidades. Estos encuentros informales se convertían en espacios donde circulaban puntos de vista y maneras de resolver diversas situaciones por sus iguales. Esas experiencias constituían un referente para pensar su propia práctica pues como señala Talavera, los maestros "al escuchar a una colega contar algo que le "funcionó" – desde referentes propios de lo que eso significa- existe la posibilidad de retomar la idea adaptándola a la propia manera de hacer las cosas" y se convierte, como plantea la autora, en una vía por la cual "los maestros parecen encontrar algunas ideas o recursos que les hacen falta para realizar su trabajo" (Talavera, 1992: 25).

Otro de los recursos que las educadoras novatas con grupo y directoras de escuela consistían en preguntar a las directoras más experimentadas. Samy relató sin

pregunta expresa, que en sus inicios como directora recurría a otras directoras cuando tenía algunas dudas o no entendía qué se estaba solicitando de la supervisión escolar; así lo describió Samy refiriéndose a las educadoras que se iniciaban como directoras.

Buscábamos cómo ayudarnos, porque en supervisión aunque daban asesoría en las Juntas de Consejo Técnico (de Zona), la información era como pensando que ya todas (las directoras de nuevo ingreso) sabíamos cómo manejar los datos y todo lo que se solicitaba. Por ejemplo, hacían referencia a los datos: ustedes maestras ya saben cómo se maneja esto, lo queremos para tal fecha y para tal fecha. Las (directoras) nuevas (nos quedábamos) así como (preguntándonos) de qué está hablando; uno se acercaba a las demás maestras (directoras). Yo me acercaba a las maestras que ya conocía de vista para preguntarles (RE03. Samy).

Las Juntas de Consejo Técnico de Zona son organizadas por la supervisora de la zona escolar para trabajar con las directoras de los jardines de niños a su cargo. Son juntas que no implican la suspensión de labores en las escuelas. Anualmente, la supervisora programaba tres o cuatro reuniones y si fuera el caso incluía otras más de carácter extraordinario. En la narración de Samy es destacable que en estas juntas las demandas de trabajo eran iguales para todas las directoras independientemente de su experiencia en la función directiva o si tenían grupo a su cargo; todas debían entregar en la fecha indicada reportes, informes o documentación escolar con las características requeridas.

Por otra parte, se aprecia que en las juntas de directoras se daba por hecho que todas sabían cómo hacer el trabajo solicitado por la supervisora, pero no era así, según Samy. Había cosas que las directoras novatas no conocían; en esos casos recurrían a sus colegas con mayor experiencia. Una situación similar fue referida por Winy, educadora que en su segundo año de ejercicio docente se inició como directora con grupo en el turno vespertino de un jardín tridocente. Ella narró que cuando le “dejaron la dirección” se enfrentó a nuevos retos, Winy le preguntaba a la maestra Ingrid (directora del turno matutino) y le solicitaba su apoyo en situaciones como las siguientes.

Me tocó (trabajar con) proveedores ((personas o empresas para la compra de materiales o equipos para el jardín)), fueron cosas totalmente nuevas (yo me preguntaba) hasta qué punto pueden intervenir las mamás como apoyo porque se iba a manejar dinero. Yo no sabía cómo manejar el dinero, los formatos, las cartas invitación y demás papeleos; me presionaba mucho. Recurría a la maestra (Ingrid:) maestra ayúdeme, qué hacer, cómo lo hago. Ella me decía: pues mira tú compra así, hazle así. Ella con la experiencia que tiene pues ya sabe (como reconociendo el trabajo de la maestra) (RE02. Winy).

Un ejemplo más.

Cuando me llamaban (de la supervisión) que necesito esto, pásame la estadística de no sé qué y pues uno no sabe. En la normal no me dijeron (en tono de broma). No sabes. ¿Qué hace uno?, me estresaba y ahí me tiene, preguntando y haciendo (RE02. Winy).

Preguntar a las directoras con experiencia significaba para las directoras novatas tener acceso a un conocimiento diestro (Lave y Wenger, 2003) y a la circulación de saberes (Talavera, 1992) sobre las formas de hacer de otras directoras. Esos encuentros con colegas responden al interés y a la iniciativa de las directoras novatas con grupo por conocer otras experiencias que las orientaran en la solución de situaciones específicas de su práctica.

Asimismo, se aprecia que las culturas profesionales “se transmiten de persona a persona, al hilo de encuentros y experiencias” (Chartier Anne M., 2004: 82). Son referentes importantes para la construcción de saberes sobre cómo resolver situaciones imprevistas en la práctica, pero no suficientes para las necesidades formativas de las directoras novatas con grupo pues los encuentros con sus colegas suelen ser esporádicos y para tratar de resolver situaciones técnicas de carácter administrativo. Esto también parece indicar que las preocupaciones de las directoras novatas con grupo sobre la enseñanza las resuelven por sí mismas.

Las diversas búsquedas de las directoras, aportan indicios sobre cómo descubren y construyen redes de relaciones que se tejen alrededor de ser directora, por ejemplo con la supervisora de zona, directoras y docentes de otros jardines. Pastrana (1997) en referencia al trabajo de los directores de primaria distingue que “la constitución de redes de relaciones son parte del proceso de construcción de la gestión

directiva” (Pastrana,1997: 65). En este sentido, la apropiación es siempre un proceso activo y continuo de reelaboración de comprensiones, formas de actuar y de relaciones sociales.

Por otra parte, en las narraciones de Winy, Samy y María se identificaron declaraciones que muestran la existencia de ejercicios de improvisación donde las directoras novatas con grupo “prueban” maneras de dar respuesta al trabajo cotidiano en los jardines de niños. Estos procesos se advierten en expresiones de las directoras novatas con grupo como las siguientes: “ahí me tiene, preguntando y haciendo” ó “indagando bibliográficamente y poniéndolo en práctica”.

Para Mercado (2002), en las previsiones que hacen los maestros sobre la enseñanza coexisten procesos de improvisación,

entendida ésta no como algo fortuito y azaroso, sino como algo que se puede “probar”; es decir, algo que debe ensayarse, algo ponderado previamente en términos de los propósitos que persigue el maestro, quien busca que su propuesta tenga éxito sin tener la seguridad de que ello suceda (Mercado, 2002: 85).

Las directoras novatas con grupo, a la vez que anticipan permanentemente están improvisando y aprendiendo en la práctica nuevas situaciones; como señala Erickson (1982), en el proceso de improvisación los maestros y los alumnos descubren “*nuevas posibilidades para aprender y para la vida social*” (Erickson, 1982:166; cursivas en el original).

Por otra parte, es cierto que en el trabajo docente, procesos como planear e improvisar permiten a los profesores movilizar y ampliar recursos en función de los propósitos educativos que persiguen (Brown y Edelsen, 2011); sin embargo, también es cierto que dichos procesos muestran las circunstancias en que los maestros “se ven forzados a dominar nuevas prácticas y nuevos saberes en el ejercicio de sus funciones y del dominio de ciertas competencias” (Andrade, 2006: 22).

En este estudio, los procesos de improvisación presentes en las decisiones cotidianas de las directoras novatas con grupo importan, en términos de las apropiaciones de sus tareas directivas y los recursos que despliegan para atender al mismo tiempo a su grupo de alumnos. En este contexto, las directoras construyen un conocimiento para la continuidad de su ejercicio directivo sobre cómo y qué ayuda

solicitar, qué obstáculos enfrentar, a quién es fácil o difícil preguntarle o cómo resolver los imprevistos al calor de la inmediatez de su trabajo en el aula. Se podría decir, que se trata de comprender el ejercicio de la función directiva y ajustarla a las situaciones del contexto, desarrollar el repertorio, sus estilos y sus discursos (Wenger, 2001).

No se justifica de ningún modo que las educadoras novatas y directoras aprendan en esas condiciones, ni que su trabajo este supeditado a la precariedad de los jardines de niños. Las escuelas multigrado y de organización incompleta, el reto es mayúsculo pues las directoras novatas con grupo deben trabajar al igual que las educadoras de escuelas completas. Por parte de las autoridades educativas, se espera que las directoras con grupo -multigrado o unigrado- puedan resolver el trabajo con los niños, lograr la articulación de contenidos y el diseño de situaciones didácticas “con intencionalidad pedagógica” (PEP, 2004) a la vez que atienden diversas cuestiones relacionadas con la escuela.

Ezpeleta (1997) en relación a las escuelas multigrado plantea que la «natural» demanda a los docentes de atender escuelas multigrado, “derivada del desconocimiento de las exigencias pedagógicas del multigrado” y de obviar el hecho de que la formación docente “no incluye la preparación para el multigrado, ni siquiera en los planes de estudio de las escuelas normales rurales” (Ezpeleta, 1997: 106). Las preguntas para este estudio están orientadas a conocer cómo aprenden las egresadas de las normales a trabajar como docentes de grupo y directoras de un jardín de niños en sus primeros años de ejercicio docente, de qué elementos se apropian para dar respuesta a las demandas de su trabajo docente.

– *Conocer lo administrativo: indagando, preguntando y haciendo*

Las educadoras novatas con grupo y directoras describieron por trabajo administrativo aquel que consistía en la elaboración de diversos documentos derivados de la planificación escolar como el Proyecto Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y de la operación cotidiana de las escuelas.

El PETE de acuerdo con el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) impulsado a partir del año 2001 en las escuelas de educación básica en México, se concibe como una herramienta para la transformación de la gestión escolar y la mejora del logro educativo. En esta perspectiva, la idea de Gestión Escolar está asociada a un

enfoque de autogestión donde elementos como la toma de decisiones del colectivo docente, el liderazgo compartido, el trabajo en equipo, las prácticas de enseñanza flexibles de acuerdo con la diversidad de los alumnos, la planeación participativa con enfoque estratégico; así como la evaluación para la mejora continua, la participación social responsable y la rendición de cuentas, tienen el propósito según el MGEE, de mejorar la calidad educativa (SEP, 2008).

En este contexto, el PETE es el documento donde se sintetiza el proyecto educativo de la escuela a mediano plazo (cinco años); consta de cinco apartados a saber, Autoevaluación inicial de la gestión escolar, Construcción de la misión y visión, Diseño del Plan Estratégico de Transformación Escolar (objetivos, metas y estrategias), Diseño del Programa Anual de Trabajo (PAT)³⁰ y, acciones para el Seguimiento y evaluación del proyecto. Las directoras novatas y no novatas expresaron que en el PETE se concentra “todo lo administrativo” por ciclo escolar y una proyección de las acciones a realizar en cinco años (SEP, 2008).

Al inicio del ciclo escolar (se hace) todo lo administrativo, todo lo de comités a conformar y a organizar bien lo que es el PETE, nuestro plan de trabajo y todo nuestro proyecto (RE02. María).

La revisión de las guías para la elaboración del PETE, así como el análisis del material empírico del estudio permitió identificar que este documento demanda a las directoras apropiarse de un conjunto de conceptos, ideas, procesos y procedimientos que según el enfoque de la planeación estratégica son fundamentales para dirigir cualquier centro educativo. Un modelo de gestión propuesto para todas las escuelas que en su operatividad, las autoridades educativas no reparan en las condiciones materiales de las mismas ni en las implicaciones que tienen este tipo de modelos en el trabajo de enseñanza.

El PETE exige a las maestras un conjunto de acciones que corren paralelamente al trabajo en el aula. Aquí es importante hacer notar que este tipo de modelos de gestión llegan a las escuelas como un mandato de las autoridades educativas sin las condiciones mínimas necesarias para que las docentes trabajen “en colegiado” como se propone en los documentos institucionales sobre la elaboración del

³⁰ En este documento se describen las acciones que orientan la operación de la escuela durante un año de acuerdo con los objetivos del PETE (SEP, 2007). En el PAT se concreta la operación anual del PETE.

PETE. La realidad muestra que las profesoras son contratadas para la enseñanza, lo cual significa estar con el grupo toda la jornada laboral; no hay espacios para reuniones a las que convoca el PETE.

En este sentido las directoras novatas se ven presionadas por tratar de responder a las exigencias del PETE que de acuerdo con la guía para su elaboración, comprende entre otras cosas, hacer un diagnóstico inicial de la gestión escolar, definir indicadores de logro para el cumplimiento de las metas establecidas por los docentes, determinar la periodicidad y los responsables de verificar la ejecución de las acciones, diseñar instrumentos para el registro de la información como pueden ser listas de cotejo, cuadros de doble entrada o guías de observación (SEP, 2008).

También plantea integrar un portafolio institucional donde se incorporen evidencias de las acciones registradas en las escuelas, tales como oficios, registros, graficas, fotografías, registros electrónicos y videos. Asimismo la elaboración de un pizarrón de autoevaluación para informar a los padres y a la comunidad en general de las acciones por ciclo escolar, avances y logros alcanzados. Al final del año escolar las escuelas entregan un informe de resultados del PETE (SEP, 2008).

Aunado a lo anterior, el Plan Anual de Trabajo -documento que forma parte del PETE-, incluye el registro del presupuesto para el desarrollo de cada una de las acciones que en el PETE se proponen por ciclo escolar, para ello las directoras deben llenar formatos donde especifiquen el origen y la distribución de los recursos por cada actividad. Al término del ciclo escolar rinden un informe técnico y financiero, además de contar con el portafolio institucional de evidencias sobre el proceso de implementación y resultados obtenidos del PETE.

“Conformar y organizar bien el PETE” como expresó María, es una tarea que también incluye la integración y el registro de organizaciones escolares internas³¹ como el Consejo Técnico Escolar, la Asociación de Padres de Familia y, si es de interés de la comunidad escolar, el Consejo Escolar de Participación Social (CEPS).³²

³¹ Estas organizaciones al interior de los jardines no fueron objeto de estudio en el presente trabajo. El análisis del material empírico mostró que las relaciones de las educadoras y las madres en la vida cotidiana de las escuelas tenían lugar de manera preponderante en actividades vinculadas con la enseñanza, las cuales no estaban supeditadas a la conformación del Consejo Escolar de Participación Social, sino al tipo de actividades pedagógicas diseñadas para el aprendizaje de los niños.

³² “Es un órgano interno de la escuela en el que se coordinan los propósitos y esfuerzos de autoridades educativas, directivos, maestros, representantes sindicales, padres de familia y otros miembros de la comunidad. También es un medio para impulsar la colaboración y corresponsabilidad de los actores en el mejoramiento permanente de su desempeño para el logro de los propósitos educativos y la formación integral de los estudiantes” (SEP, 2010a: 33).

Cada una de estas organizaciones requiere de la participación de docentes y madres de familia; asimismo su conformación pasa por procesos administrativos para su integración y registro, la elaboración de un plan de trabajo, así como de reportes parciales de avances e informe final de resultados.

En el Consejo Técnico Escolar participan la directora y docentes de la escuela; es un órgano colegiado que sesiona un día al mes para tomar acuerdos orientados a mejorar las prácticas pedagógicas, organizacionales, administrativas y de relación con los padres de familia.

La Asociación de Padres de Familia (APF) de acuerdo con el Reglamento de Asociaciones de Padres de Familia, está representada por la mesa directiva integrada por un presidente, un vicepresidente, un secretario, un tesorero y vocales; ellos llevan a cabo la operación de los acuerdos tomados en la asamblea de la APF. El director de la escuela tiene la función de asesorar y coordinar la elaboración de los estatutos de la APF, el programa de trabajo, el reporte de gastos y el informe de las acciones realizadas (SEP, 2010a).

El Consejo Escolar de Participación Social (CEPS)³³ se rige por los lineamientos generales para la operación de los Consejos Escolares de Participación Social, Capítulo I, Artículo 3º y las Disposiciones generales del Acuerdo 535. Este Consejo tiene como propósito fundamental,

propiciar la colaboración de directivos, maestros, madres y padres de familia, así como de representantes de las asociaciones de estos últimos para realizar convocatorias de trabajos específicos que permitan el mejoramiento de las instalaciones escolares, tomar nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas, conocer las metas educativas y apoyar actividades extraescolares (SEP, 2010a: 33).

El CEPS opera mediante la conformación de comités para atender diversos asuntos y problemáticas escolares. El Acuerdo 535 señala ocho comités a conformar en las escuelas y se sugieren cinco más dependiendo de las necesidades y el contexto

³³ Integrado por un Presidente, Secretario técnico, Director de la escuela, Representante sindical, tres alumnos del plantel educativo, de uno a tres ex alumnos de la escuela, Presidente de la Asociación de Padres de Familia, de uno a seis padres de familia de la escuela (valorar la pertinencia de que los vocales de grupo o grado sean los que ocupen estos espacios en el CEPS), de uno a tres docentes del plantel, de uno a tres miembros de la comunidad interesados en la educación, Invitado o invitados especiales que contribuyan a la mejora educativa (SEP, 2010a: 33).

escolar (SEP, 2010a). La integración, registro y plan de trabajo de los comités, según el MGEE deben formar parte de la planeación escolar, es decir del PETE. Los ocho comités básicos son: Lectura, Atención a necesidades de infraestructura; equipamiento, biblioteca escolar e instalaciones eléctricas e hidrosanitarias, Seguridad escolar y protección civil; Impulso a la activación física; Desarrollo social, cultural, recreativo y deportivo; Convivencia armónica y equidad de género entre pares para desalentar prácticas que generen violencia en las escuelas; Establecimientos de consumo escolar; Cuidado del ambiente; Higiene de la escuela y del entorno escolar.

Los comités sugeridos son: De coordinación, organización, seguimiento y evaluación de acciones y resultados del CEPS; Atención a opiniones y propuestas para el mejoramiento del logro educativo; Cuidado de la salud y prevención de adicciones; Reconocimiento social a alumnos, maestros, directivos, empleados administrativos, madres y padres de familia, entre otros; Transparencia y rendición de cuentas (SEP, 2010a).

Integrar estos órganos escolares se traduce en una carga de trabajo excesiva para las docentes al tener que hacer “muchas cosas” administrativas. Dos de las directoras novatas con grupo expresaron lo siguiente:

Al principio (estaba) muy tensa sobre todo en lo administrativo porque yo no dominaba muchas cosas, pero poco a poquito, por ejemplo que las actas de conformación de la Asociación de Padres de Familia, después los comités de apoyo, que plataformas en internet y no sé qué tantas cosas (RE02. Samy).

Otra docente comentó:

El hecho de manejar el dinero y que yo no supiera cómo, los formatos, las cartas invitación ((organizaciones para dar platicas o talleres a la comunidad escolar)) y demás papeleos (...) También he tratado que las cosas sean transparentes, por ejemplo, con la Asociación de Padres de Familia cada mes hago que presenten cortes de caja e informen de todas las actividades que se hicieron para que los papás vean realmente cuánto (dinero) hay. Entonces, sí son muchas cosas administrativas (RE02. Samy).

Como parte de “lo administrativo” las directoras también describieron el registro de los recursos económicos para los jardines de niños provenientes de diferentes fuentes. “Manejar el dinero” significaba apegarse a lineamientos para la obtención, uso y rendición de cuentas de los recursos económicos. Por ejemplo, para los recursos obtenidos por la Asociación de Padres de Familia, los integrantes de la APF junto con la directora hacían cortes de caja mensuales que consistían en contar el dinero reunido en cierto periodo e informar a la comunidad escolar qué se compró, para qué y cuánto dinero quedaba en caja; también se informaba a las madres de familia sobre las acciones a realizar en el siguiente periodo y el uso de los recursos disponibles.

La rendición de cuentas forma parte de los procesos de intensificación del trabajo docente, en opinión de Hargreaves (1996) contribuye a aumentar la cantidad de documentos que hay que llenar en las escuelas y “el trabajo burocrático, en general”. Además, la rendición de cuentas implica “proporcionar a los padres, a los administradores y a otras personas más información sobre lo que se está haciendo, lo que se ha hecho y lo que se piensa hacer” (Hargreaves, 1996: 151).

Por otra parte, el PETE también incluye el análisis de los programas de apoyo a la educación básica de carácter federal como el Programa Nacional de Lectura, el Programa de Desayunos Escolares y el Programa Nacional de Activación Física Escolar, entre otros. Del mismo modo se plantea incorporar a la planeaciones escolares actividades sugeridas en programas estatales y municipales. En los jardines del estudio se observaron actividades para el programa estatal Leer para crecer y el programa de estímulos a escoltas; a nivel municipal el programa para la recolección de PET.³⁴

Cada uno de estos programas “pasan por lo administrativo” según las acciones que planeen las docentes. A manera de ejemplo, en el jardín de niños de organización completa del estudio para el Programa de Escuela Segura organizaban pláticas o talleres para alumnos, docentes y padres de familia, se invitaba a personal de la Cruz roja estatal o municipal, el centro de salud o protección civil de la presidencia municipal; esto implicaba para las maestras y la directora gestionar los apoyos requeridos para las actividades a realizar. Samy, directora novata con grupo del jardín

³⁴ PET (Polietileno Tereftalato) es un material fuerte de peso ligero que se usa en envases para jugos, agua, refrescos, aceites comestibles, limpiadores caseros y otros. En las escuelas las campañas de recolección de PET tienen normalmente el propósito de obtener recursos económicos para solventar gastos menores, participar en concursos municipales o apoyar el desarrollo de alguna actividad pedagógica.

bidocente, trataba de evitar esas gestiones y recurría al conocimiento que tenía sobre las ocupaciones de los habitantes de la comunidad. Así lo refirió la maestra.

Don Alfonso, es uno de los papás de la comunidad, ya platicué con él porque tiene sus horarios de trabajo muy apretados. Le comenté que me interesaba que él participara (en el comité de protección civil), me dijo que sí, que no había ningún problema pero que nos tendríamos que adecuar a sus horarios. Su participación es importante ¿por qué? porque puede venir a dar cursos de primeros auxilios sin tanta gestión. Hay varios hormigueros entonces él viene, los quema, los cancela o lo sella y no hay mucho papeleo (de por medio) (RE04.Samy).

Los programas de apoyo a la educación preescolar demandan a las maestras el desarrollo de actividades que implican la colaboración de las mamás de sus alumnos y ocasionalmente de padres de familia. Programas como el de Protección Civil demandan la vinculación con diversas instituciones, el problema que enfrentan las educadoras es la gestión de los apoyos en esas organizaciones pues significan “mucho papeleo”, para lo cual no cuentan con el tiempo, ni las condiciones para desplazarse a esas organizaciones.

Para la operación de los programas federales y estatales de apoyo a la educación preescolar, en los jardines de niños se integran grupos de madres de familia que colaboran con la escuela; estos “comités de apoyo” están conformados por tres madres de familia, una docente encargada del comité y por la directora. Cada escuela decide el número de programas en los que participará según sus posibilidades y condiciones.

Por otro lado, el trabajo administrativo que acompaña el funcionamiento cotidiano de los jardines de niños, también implica otro conjunto de tareas. Cuando Samy y Winy expresaron que lo administrativo se refería a “no sé qué tantas cosas” y “sí son muchas cosas administrativas”, aludían a la distribución del trabajo docente para la organización interna del jardín, esto es, la asignación de comisiones a las maestras, la actualización de la plantilla del personal docente y no docente, el control de asistencia del personal, registros de incidencias del personal (faltas, actividades sindicales, licencias medicas), asignación de materiales para la enseñanza, mantenimiento y conservación de las instalaciones del jardín y actualización del

inventario de la escuela; así como la elaboración de estadísticas escolares e informes de avances sobre el PETE o algún programa específico. Además, las directoras debían tener actualizadas la bitácora del director y la del jardín, así como diversos documentos requeridos durante las supervisiones escolares.

En los análisis presentados se advierten las exigencias a las educadoras con función directiva derivadas del Modelo de Gestión Educativa Estratégica para cumplir con una gran cantidad de tareas de un orden distinto a la enseñanza que paradójicamente deben resolverse al tiempo que transcurre el trabajo en el aula con los niños. Al respecto, Oliveira (2012) señala que “la implantación de un modelo de administración pública-gerencial” exige mayor tiempo de trabajo del profesor sin remuneración, “traduciéndose en una intensificación del trabajo que obliga a responder a un número mayor de exigencias en menos tiempo” (Oliveira, 2012: 6).

Por su parte, Ferreira y Lisboa (2013) documentan que en las escuelas de educación básica en Brasil, el modelo de gestión escolar busca ampliar la eficiencia de éstas mediante “el alcance de metas de desempeño definidas por los gobiernos reconfigurando el modelo de regulación escolar en cuanto al papel del estado y su atención a lo educativo” (Ferreira y Lisboa, 2013: 775). Una situación semejante a lo que se vive en México con el Modelo de Gestión Educativa Estratégica que promueve políticas para la autogestión de las escuelas, la evaluación estandarizada del desempeño escolar de alumnos y del trabajo docente; así como la participación de los padres de familia mediante los Consejos Escolares de Participación Social. En este contexto, se advierte al igual que en Brasil, una reconfiguración del estado frente a su obligación de garantizar a la población educación pública de calidad y gratuita.

Aprender lo administrativo

En el presente estudio se identificó que las directoras novatas con grupo aprendían gradualmente su trabajo administrativo como se aprecia en algunas de las búsquedas que María realizó por iniciativa propia para conocer “cómo se llevaba todo el proceso administrativo”. Los análisis muestran la relación activa de la maestra con sus tareas directivas mediada por el interés de saber qué era el PETE y con ello la organización del trabajo en el jardín bidocecente.

Tuve que organizar (lo que había en la dirección) me lleve casi medio año, desde que me dejaron como directora hasta que finalizó ese ciclo escolar (febrero-julio, 2008). Ordené archivos que había en la dirección sobre cómo se llevaba todo el proceso administrativo porque había papeles por aquí, papeles por allá; revise todo lo de comités a conformar; lo que era el PETE, el Plan de Trabajo y todo nuestro proyecto. También encontré, porque revise todos los expedientes, los antecedentes de esta escuela, por ejemplo habían estado maestras por muy poco tiempo o profesoras interinas por tres meses, se iban y así (llegaban otras). Entonces fue un reto porque me puse a revisar lo que era el PETE ((en las guías para la elaboración del PETE editadas por el gobierno federal y otras por el gobierno estatal y en los proyectos escolares que elaboraron las directoras que le antecedieron)), allí encontré que no estaba muy enfocado a lo que era el nivel (de preescolar); revise (nuevamente) y encontré otros expedientes de maestras que habían estado en esta escuela pero eran docentes de primaria o de telesecundaria y venían de súper lejos. ¡Claro que se iban y dejaban la escuela! En una ocasión me platicaron la conserje y las mamás que hubo una maestra, a quien se le hizo muy complicado venir de lejos y renunció; dejó a la otra maestra con los dos grupos y así la pasó todo el ciclo escolar. Al PETE (para ese ciclo escolar) le cambié muchas cosas, por ejemplo los propósitos, la visión, la misión... como que todo estaba de cabeza. Me acuerdo que le daban mucha importancia al medio ambiente, yo decía: no sé para qué, por qué ponen ese propósito en el PETE, yo sé que va dentro de él, sí es una parte de él pero le daban mucha importancia al medio ambiente y que los niños nada más socializaran (RE02. María).

Según María, por iniciativa propia ella realizó un ejercicio de búsqueda en los recursos que tenía a su alcance como fueron los documentos que integraban el archivo escolar y los papeles que estaban en la dirección. La directora novata con grupo conforme ordenaba los archivos y revisaba los documentos estaba aprendiendo sobre el PETE, el Plan Anual de Trabajo y los comités escolares y a la vez identificaba –desde sus referentes- lo que debía mejorarse. Cuando María señaló que al revisar el PETE se dio cuenta que “todo estaba de cabeza”, sus valoraciones la llevaron a reelaborar los propósitos, misión y visión de la escuela; es decir, modificó el documento obedeciendo a su interés porque la planificación tuviera un sentido más cercano, en su opinión, al enfoque de la educación preescolar.

Se advierte en la descripción de María, que en el proceso de revisar “todo lo administrativo” estuvieron presentes ideas, puntos de vista y acentos ajenos con los cuales ella establecía relaciones dialógicas (Bajhtin, 1989) que le permitieron conocer modos de hacer y de pensar de sus antecesoras expresados en los proyectos educativos del jardín a lo largo de su historia reciente. A la luz de esas palabras ajenas, sus propias concepciones se entrelazaban en complejas relaciones para rechazar ciertas orientaciones expresadas en el PETE, reelaborar algunos de los planteamientos y poblar con sus propias palabras e intenciones el proyecto escolar del jardín de niños. En otras palabras, hacer propia una tarea que le fue asignada en su primer año de ejercicio docente.

Al continuar reflexionando en voz alta, María detalló que cuando elaboró el Programa Estratégico de Transformación Escolar, lo hizo sola y se llevaba trabajo a su casa.

Me acuerdo que cuando tomé la dirección de la escuela el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) para el ciclo escolar (2007-2008) lo hice sola, me llevaba trabajo a casa y trataba de adelantarle allá porque decía tengo que pensarle qué va y qué no va. Tuve que leer como iba el PETE, cuál era su función, todas las dimensiones en que se dividía y todo esto para poder más o menos orientar el trabajo. Después se lo llevé a la supervisora para preguntarle cómo lo veía o sí iba bien; ahí fue el momento donde me orientó un poquito más, me dijo: mira hazle así, adéntrate más en lo pedagógico curricular. Sus comentarios me fueron orientando (RE02. María).

En la narración de María y de otras directoras novatas del estudio se identificó que el PETE significaba para ellas una tarea difícil por varias razones. Primero, porque tenían escasos antecedentes al respecto. Es un trabajo que hacen las directoras, son ellas quienes reciben orientaciones y criterios para su elaboración, no así las maestras frente a grupo. El desconocimiento de las directoras novatas suscitaba en ellas diversas búsquedas y llevarse trabajo a su casa para “pensarle qué va y qué no va” pues al parecer para María era importante repensar propuestas de contenido para cada apartado, valorar y decidir cuáles resultarían pertinentes para “más o menos orientar el trabajo” en el jardín.

En la perspectiva de Lave y Wenger (2003) la realización de una tarea implica la “comprensión prereflexiva de las situaciones complejas” y la habilidad para involucrarse en la ejecución de esas tareas de manera congruente. Esta habilidad plantean los autores, requiere anticipar e improvisar “aún si en un dado caso no ocurriera” lo previsto. María en su interés por tener certezas sobre su comprensión inicial del PETE y los pasos que siguió para su elaboración, recurrió a la opinión de alguien con más experiencia, en este caso, con la supervisora de la zona para preguntarle si habría que mejorar el documento en algunas de sus partes. La supervisora le recomendó “profundizar en lo pedagógico curricular”; orientación que le ayudó a María para identificar a qué darle mayor importancia tanto en la planificación como en sus tareas cotidianas.

En las búsquedas, anticipaciones e improvisaciones de la directora novata con grupo para elaborar el PETE a la vez que lo ponía en práctica, ella fue revalorando sus ideas sobre, cómo elaborar el PETE, cómo darle un enfoque de acuerdo a la enseñanza en la educación preescolar y a qué darle mayor importancia en el proyecto del jardín; se podría decir que fue una elaboración gradual y continua caracterizada por un proceso en el que María preguntaba, reelaboraba el documento y volvía a preguntar.

En este sentido, se advierte que el proceso elaborativo descrito por la maestra estuvo poblado de diversas voces con las que ella dialogaba para apropiarse del PETE y otras tareas directivas. El proceso de la directora se aprecia como una construcción propia, un modo particular de construir recursos para ejercer una función docente que le fue asignada. María no estaba aplicando una serie de pasos de algo que ya sabía, ni siguiendo al pie de la letra un esquema.

Por otra parte, el relato de la directora novata con grupo muestra que frente al aislamiento geográfico del jardín y la soledad en que desarrollaba su trabajo, las opciones para preguntar a una colega experimentada en la función directiva eran escasas. Las reuniones de Consejo Técnico de Zona Escolar significaban la oportunidad para expresar sus dudas con la supervisora y recibir orientaciones.

María también relató que al tomar la dirección de la escuela, elaboró “un plan” aludiendo al Plan Anual de Trabajo (PAT).

Yo llegue (al jardín) con esa energía, esa ilusión de cambiar, de decir voy hacer esto y enseguida hice un plan (PAT), un plan mío de lo que hacía falta en la escuela tanto en infraestructura como en los salones. Todo, todo, todo, lo que hacía falta para después aterrizarlo con las mamás. Eso también me funcionó porque se empezó a ver un trabajo diferente, empezamos a cambiar un poquito la escuela; sí hubo un avance que a lo mejor no se ve mucho pero sí lo hay (RE02. María).

En esta parte del relato, María fue muy clara al señalar que para llevar a cabo el PAT era imprescindible “aterrizarlo” con las madres de familia como enfatizando que el apoyo era necesario dadas las condiciones en que ella desarrollaba su quehacer docente. “Aterrizar” el Plan Anual de Trabajo significó organizar las actividades de acuerdo con las acciones proyectadas en el PETE e integrar los comités de madres de familia que colaborarían durante ese ciclo escolar.

“Hacer un plan mío”, expresó María, implicó hacer propio el PETE que le fue heredado por la directora con grupo y docente de segundo grado al dejar el jardín de niños. Es preciso recordar que María en su primer año de ejercicio profesional se inició como directora del jardín bidocente y atendía los dos grupos de la escuela. En este contexto para María “aterrizar” el PAT con las madres era vital pues ella era la única profesora en la escuela.

En las condiciones en que María desarrollaba su trabajo, las demandas del modelo de gestión vigente en las escuelas resultaban contradictorias al propósito que promovía el Modelo de Gestión Educativa Estratégica: mejorar la calidad de la educación. En reiteradas ocasiones las directoras con grupo externaron su preocupación por descuidar a sus alumnos ante la cantidad de cosas que debían atender en la dirección escolar; dar respuesta a esas tareas implicaba para ellas una doble jornada laboral en la escuela, que en la mayoría de las ocasiones se convertía en triple al llevarse trabajo a sus casas. Aquí se aprecia otro rasgo de la intensificación del trabajo docente en términos de la afectación de la calidad del servicio educativo cuando los maestros enfrentan múltiples tareas. Hargreaves (1996) señala que esta afectación ocurre cuando hay “una diversificación forzada de la pericia y de la responsabilidad para cubrir la falta de personal” (Hargreaves, 1996: 144. Las cursivas son del texto original).

En resumen, para las directoras “el trabajo administrativo” significaba todo aquello que las distraía de su quehacer docente con los niños y les causaba tensión entre el trabajo de grupo y el directivo.

3. La tensión constante entre las demandas de la dirección y la atención al grupo, las nuevas directoras

Las directoras novatas con grupo se enfrentan a la simultaneidad e imprevisibilidad de diversas tareas que afectan el trabajo de enseñanza. Estas directoras constantemente se preguntan a sí mismas qué resolver primero ¿lo importante o lo urgente?, “atiendo acá o atiendo allá ó me parto en mil pedazos” como expresó María. Lo cierto es que las tareas directivas y de enseñanza les demandan decisiones y acciones inmediatas en lo referente a la planificación de actividades de enseñanza y de la función directiva al tiempo que trabajaban con su grupo.

Los recursos que las directoras ponen en juego para atender ambas funciones son respuestas a exigencias del trabajo docente que asumen dadas las condiciones en que operan los jardines de organización incompleta. En este contexto, las maestras hacen lo que pueden para manejar constantemente contradicciones irresolubles como atender las dos funciones al mismo tiempo o responder a situaciones tan imprevisibles como urgentes.

En estas situaciones las maestras expresaron sentirse frustradas al interrumpir el trabajo con el grupo y al mismo tiempo reconocieron sus aprendizajes con respecto a la importancia de su quehacer docente con el grupo y de las relaciones con las madres de familia.

- *Tengo muchas cosas en la dirección pero también está mi grupo y no puedo dejarlo*

De acuerdo con los relatos de María, Samy y Winy parte de las tareas de ser directora incluye la elaboración de diversos documentos para la planeación, organización y evaluación del trabajo escolar; tareas que difícilmente ellas podían realizar durante el horario de su jornada laboral porque tenían un grupo a su cargo. La mayoría de las ocasiones se llevaban trabajo a su casa, el cual trataban de realizar en un horario que

solían dedicar a la planificación de actividades para la enseñanza. Es decir, no sólo se incrementaba el trabajo no remunerado en casa, también se afectaba el tiempo destinado a la previsión y anticipación de las actividades en el aula como refirió la maestra Samy.

A veces me entra la frustración porque ahora con lo del diagnóstico (inicial de la gestión) ((a principios del ciclo escolar 2012-2013)) llegué uno o dos días con mi grupo sin haber planeado la situación didáctica, es decir, bien armada. Yo la pensé, escribí palabras clave para que no se me olvidara. Con mi grupo hice la intervención pero al registrar en mi diario ((el registro lo elaboró en su casa)) me di cuenta que en media mañana no hice lo que había planeado. Se me cruzaron las ideas y dije: tengo que abrir mi espacio porque tengo muchas cosas en la dirección pero también está mi grupo y no puedo dejarlo. Son como sacuditas que el mismo cargo nos va dando y del cual se va aprendiendo, porque yo creo que las maestras que van perdiendo su planeación es porque van generando sus rutinas, dicen: hago esto y ya (RE03. Samy).

Aquí se destaca que la elaboración del diagnóstico inicial de la gestión escolar –primer punto en la estructura del PETE-, requiere de las directoras más tiempo del esperado; algunas de ellas como Samy ponen en juego recursos para dar respuesta a las diversas demandas de su quehacer docente.

La guía para la elaboración del Programa Estratégico de Transformación Escolar, señala que el diagnóstico inicial de la gestión escolar se realiza con la participación de todos los profesores de la escuela; plantea que mediante encuestas, entrevistas, cuestionarios u otros instrumentos, los maestros recaben información sobre los aspectos a mejorar a nivel escolar; valoren las condiciones y características de los espacios escolares; revisen contenidos de los programas que operan en la escuela y ponderen qué aporta cada uno en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como los logros educativos. También indica que los docentes valoren los apoyos que otras instituciones brindan a las escuelas. Cabe destacar que en escuelas unitarias, bidocentes o tridocentes el movimiento de personal es tan constante que las escuelas suelen estar a cargo solamente de un docente.

Después de reunir la información, se solicita a los profesores que la sistematicen en relación con las cuatro dimensiones de la gestión escolar -pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social-; posteriormente los maestros en colegiado comparen cada una de las dimensiones con un conjunto de estándares³⁵ para la educación básica, a fin de que identifiquen los aspectos a fortalecer en los procesos de aprendizaje de sus alumnos y tomen decisiones sobre cómo mejorarlos. La elaboración del diagnóstico inicial de la gestión escolar culmina con el informe de autoevaluación-diagnóstica donde en cada dimensión de la gestión escolar, se deberán priorizar los aspectos a trabajar inmediatamente para mejorar las condiciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas. Con base en esta información se construye la misión y visión de la escuela, lo cual corresponde el segundo punto de la estructura del PETE.

El relato de Samy, revela que este tipo de tareas para la planeación estratégica del proyecto educativo escolar rebasan a las directoras con grupo por las condiciones en que desarrollan su trabajo docente. Por otra parte, este tipo de exigencias contrastan con indicaciones de las propias autoridades educativas que demandan a los profesores cumplir con los días y horarios de clase, y a su vez, con los reportes e informes requeridos sobre el trabajo docente y la operatividad de las escuelas.

En las situaciones descritas, se aprecia que las directoras con grupo enfrentan serias dificultades para cumplir con modelos de autogestión diseñados bajo la lógica de escuelas completas donde hay docentes por grado y una directora. En el caso de los jardines de organización incompleta las directoras tienen un grupo a su cargo y como expresó Samy hay “muchas cosas en la dirección” que resolver. Estas cargas adicionales de tareas tienen implicaciones en la enseñanza aún cuando las directoras con grupo buscan maneras para cumplir con ambas funciones.

Un ejemplo es el relatado por Samy en el fragmento anterior, donde se muestra cómo ella puso a prueba una forma de planear las actividades de enseñanza menos “armada” con el propósito de tener más tiempo para terminar el diagnóstico inicial de la gestión. La maestra refirió que esa planeación no le funcionó; por sí misma, la maestra al registrar en su diario de clase se dio cuenta que hizo otras cosas con los niños que no había planeado.

³⁵ En las reglas de operación del Programa Escuelas de Calidad se establece un conjunto de estándares orientados a la autoevaluación de la gestión escolar, práctica docente, participación social y de logro educativo en los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

De esta experiencia Samy aprendió que dejar en segundo plano el trabajo de enseñanza por atender las demandas de planificación escolar según los criterios del PETE, tiene consecuencias directas en el trabajo con el grupo pues se afecta la secuencialidad de las actividades de enseñanza y el ritmo de trabajo con los niños. En opinión de la maestra estos aprendizajes “son como sacudidas” que el cargo va dando. En esta experiencia, Samy se percató que al perder la planeación de las actividades de enseñanza se corre el riesgo de hacer cualquier cosa para que los niños “trabajen”. A la luz de las aportaciones de Apple (1989), se identifica como otro de los efectos que produce la intensificación del trabajo docente refiere a “tomar atajos” para la realización de actividades, lo cual como señala el autor, afecta la atención de los maestros en sus alumnos.

– *El trabajo con el grupo y las constantes interrupciones para atender lo directivo*

Otra de las condiciones en que las directoras novatas con grupo desarrollan su trabajo alude a las interrupciones constantes en las actividades de aula. Estas situaciones fueron muy frecuentes; María directora novata con grupo del jardín bidocente narró al respecto.

De pronto me siento un poco frustrada porque estoy aquí de lleno con el grupo, la actividad está funcionando, estamos bien y no falta que llegan a entregar los desayunos del DIF, como hace rato que vinieron. Los niños pierden interés y claro, debo entrar al grupo y retomar lo que estábamos haciendo. Al inicio no sabía qué hacer si lo más importante con mis niños o lo urgente que me estaban pidiendo de la supervisión, que tal papel, la estadística, venga a revisar tal cosa. No sabía realmente por qué optar. En otras ocasiones llegaba gente de presidencia (municipal) o madres de familia. Yo les decía: permítanme hasta que termine mi actividad o dejaba a los niños con algún trabajo pero se perdía el interés y no faltaba el niño que se saliera del grupo. Eso sí era un reto muy grande, tenía que coordinarme y (por otra parte) tener esperando a las personas tampoco era cortés aunque comprendían que debía estar con los niños; muchas veces me decían: maestra ¿cómo le hace? (RE01. María).

Las interrupciones a las que están expuestas las directoras cuando están con su grupo implican para ellas una tensión constante aún cuando tratan de “coordinar” el trabajo como señaló María; una cuestión difícil de lograr pues cotidianamente se debaten entre lo importante y lo urgente de su quehacer docente. Las implicaciones para la enseñanza no son menores pues se pierde la secuencia de las actividades y la atención e interés de los niños. Para la maestra significa dejar de atender a sus alumnos para prestar atención a proveedores –desayunos del DIF-, padres de familia o autoridades municipales.

Esta situación no pasa desapercibida por las madres de familia y demás visitantes en la escuela, quienes al observar que la maestra enseña a los niños al tiempo que debe atender otros asuntos de la dirección escolar, la pregunta que surge es “maestra ¿cómo le hace?”; sin duda alguna, una pregunta difícil de contestar por parte de las directoras novatas con grupo pues les resulta muy complicado “coordinar” su trabajo cuando la operatividad de los jardines se caracteriza por la imprevisibilidad de diversas situaciones que cotidianamente ocurren en los jardines de niños.

Por su parte Winy, educadora que en su segundo año de servicio fue nombrada directora con grupo del turno vespertino del jardín de niños de organización completa del estudio, en varias ocasiones relató que por atender la operatividad del jardín descuidó a su grupo de tercer grado aún cuando ella preveía quién estaría con su grupo y qué trabajo realizarían los niños.

Yo les digo a mis compañeras: se los dejo, si quieren no salgan al recreo pero se los encargo; les encargo a este, a este y a este que son los más tremenditos que tengo porque ya un niño se me accidentó. Y me voy a la supervisión a dejar papeles. En otras ocasiones dejo a los niños repartidos en los otros dos grupos (de segundo) o en el salón y les digo a las maestras: hoy vamos a trabajar con esto, ellos son los moderadores de equipo, les echan un ojito para que no se vayan a salir; en esos casos, es una carga más de trabajo para ellas. En otros momentos me he apoyado de madres de familia pero no es igual. Yo les decía a las mamás: no les digan (a los niños) cómo hacer las cosas, planteen los problemas, por ejemplo, de matemáticas pero no les digan (las respuestas). Yo creo que ellas se desesperaban porque me decían: maestra cómo puede trabajar con tantos niños (RE04. Samy).

En el caso de Winy, como el de las otras directoras novatas con grupo, ella anticipaba maneras de “atender” a sus alumnos cuando tenía que salir del jardín; entre los recursos que Winy ponía en juego se encuentran dejar el grupo con algunas actividades bajo la intermitente supervisión de una docente. Otra posibilidad era repartir los alumnos en los dos grupos de segundo, lo cual significaba, como expresó la directora, “una carga” más para las dos profesoras pues recibían catorce niños de tercero; inesperadamente tenían un grupo multigrado de treinta y nueve alumnos: veinticinco de segundo y catorce de tercero.

Un recurso más, consistía en dejar el grupo trabajando en el salón con el apoyo de algunas mamás, según el relato de la Winy, ella previamente compartía con las mamás ciertas orientaciones que consideraba importantes para guiar a los niños en la realización de las actividades; por ejemplo, “no les digan (a los niños) cómo hacer las cosas”, “planteen los problemas (...) pero no les digan (las respuestas)”. Se podría decir que la maestra compartía con las madres ciertos saberes que les ayudarían a las madres para guiar a los niños (Mercado y Montaña, 2014:10).

Cada uno de estos recursos que las directoras con grupo ponían en juego para no dejar solo al grupo, son respuestas a sus condiciones laborales que muestran procesos de improvisación para explorar qué y cómo podrían funcionar esos recursos en situaciones subsecuentes.

Por otra parte, Winy también narró que la relación con las madres de familia se vio afectada cuando tomó el cargo de directora porque constantemente dejaba al grupo y ya no disponía de tiempo para conversar con ellas como antes lo hacía.

El conflicto que he tenido es con las mamás porque estaban acostumbradas a que yo siempre estaba y les decía: hoy trabajamos esto, el sentido fue este, de tarea les deje esto, pero les pido de favor, no le vayan a decir las respuestas a los niños, mejor háganles las preguntas de esta forma. Ahora ya no me da tiempo, termina la jornada y estoy pensando que las mamás lleguen rápido porque tengo que hacer cosas de la dirección. En las últimas ocasiones que he invitado a las mamás para que trabajemos con los niños en el salón, ya no he tenido tanta participación porque ven que de pronto me llaman y me voy. He tratado de decirles que son situaciones que no están a mi alcance pero como que no (lo aceptan del todo) (RE04. Samy).

Si bien algunas madres de familia podían ser un apoyo para Winy, las constantes interrupciones al trabajo en el aula y sus frecuentes salidas a la supervisión escolar propiciaron que las madres de familia dejaran de participar en las actividades con los niños. Además, la maestra narró que las madres se percataron de que ella ya no tenía tiempo para decirles qué cosas había trabajado con los niños, en qué consistía la tarea o darles algunas recomendaciones sobre cómo podían orientar a sus hijos.

Las relaciones de directoras y madres de familia encuentran sus límites cuando una de las partes no responde al compromiso esperado. En el caso de las directoras con grupo llega un momento en que el tiempo ya no es suficiente para atender a las madres de familia y las “cosas de la dirección” aunque intentaran partirse en mil pedazos como expresó María en uno de los fragmentos analizados. En el relato de Winy se advierte lo que Larson plantea como “la intensificación del trabajo mental”, en tanto que éste se expresa “en la crónica sensación de sobrecarga de trabajo que ha aumentado con el tiempo” (Larson, Magali, p. 166 en Apple 1989: 45-46).

Por otra parte, las maneras en que las directoras novatas con grupo buscan afectar lo menos posible el trabajo con los niños, ilustran a la luz de los planteamientos de Chartier Ann M. (2004: 82) que los recursos empleados por las educadoras novatas para atender su función directiva y de enseñanza son formas “inventivas, ingeniosas y ocurrentes” o “soluciones de compromiso” para tratar de dar respuesta a contradicciones irresolubles de su práctica.

En este contexto tenso y agitado las directoras novatas con grupo se apropian de elementos para distinguir que en las culturas escolares hay aspectos más importantes que otros, en el sentido de que conforman y definen las prácticas que tienen lugar en las escuelas. Al respecto, en el caso de Samy destaca que la enseñanza es el eje del trabajo docente aún cuando se tengan a cargo tareas directivas; en la narración de Winy se distingue que las madres participan con las docentes si perciben un compromiso mutuo, de lo contrario se alejan.

4. Directoras y madres de familia en programas de apoyo a la educación preescolar: el fomento a la lectura

Una de las dimensiones del trabajo de las directoras consiste en liderar acciones para operar diversos programas federales y estatales que cruzan distintos temas para la formación de los niños. Un proceso complejo en tanto que significa ponderar lo que es

posible hacer en la escuela según sus condiciones materiales. En este proceso las directoras ponen en juego saberes docentes para coordinar el desarrollo de acciones educativas en relación con programas de apoyo a la educación preescolar, particularmente para el Programa Nacional de Lectura.

En las escuelas de educación básica, el desarrollo de actividades propuestas en programas de apoyo a la formación de los niños opera mediante la integración de comités, comisiones o equipos de apoyo –expresiones usadas indistintamente por las directoras de los jardines del estudio- integrados por tres madres de familia, una educadora y la directora. Algunos de estos programas son obligatorios como el Programa Nacional de Activación Física Escolar, Programa Nacional de Seguridad y Emergencia Escolar, Programa Nacional de Lectura y otros de carácter estatal como el Programa Leer para Crecer, Programa de Derechos y Valores y el Programa de Experimentación Pedagógica.

Las actividades que cada comisión planifica para llevar a cabo acciones propuestas en dichos programas son respuestas de la comunidad escolar según las posibilidades de educadoras, madres y directoras para hacer cosas juntas. La directora orquesta el conjunto de actividades a realizar por los comités de apoyo. El número de comités varía de una escuela a otra, depende de las condiciones en que opera cada jardín. La directora del jardín bidocente del estudio señaló que son más de diez comités “pero los obligatorios son cuatro: participación social, biblioteca escolar, activación física y protección civil y seguridad”.³⁶

En la zona escolar donde se realizó el estudio, todos los jardines de niños contaban con los comités de lectura y biblioteca escolar, protección civil y seguridad escolar, activación física y desayunos escolares; de manera indistinta figuraban otros según las prioridades y posibilidades de las escuelas. En la organización del trabajo en los jardines, las directoras reconocían que la participación de las madres iba más allá de la conformación de comités; así lo relato la maestra Ingrid, directora del jardín de organización completa. Este jardín atendía cuatro grupos de segundo grado y tres de tercero.

³⁶ Entrevista maestra Samy, 12 de octubre 2013.

En muchas situaciones participan las mamás, yo nombro a las (maestras) responsables por comisión, que la de control y vigilancia, periódico mural, guardias a la entrada y salida de la escuela o durante el receso. Una comisión especial por ejemplo para el Programa Nacional de Lectura, el Programa de Derechos y Valores, que lo del Bicentenario, Cuadro de Valores, el Programa de Activación Física, Programa de Escuela y Salud, el de Escuela Segura. Las docentes se encargan de gestionar algunas pláticas de acuerdo a su comisión por ejemplo, con relación a la mujer se dieron pláticas de autoestima y valores en familia. Linda y Yaqui son las encargadas de ecología y salud. Chantal de simulacros, Ema es de experimentación pedagógica, Lía de derechos humanos y Gina de biblioteca escolar; todas esas comisiones se asignan al inicio del ciclo escolar (RE25. Ingrid).

En los hechos son las directoras quienes precisan el número de comités y comisiones que dan vida al trabajo cotidiano en los jardines, además de las tareas de enseñanza en las aulas. Las actividades que se desarrollan en cada uno de los comités son lideradas por las directoras, lo cual supone un saber que implica comunicación constante con todos los integrantes de la comunidad escolar, poner en juego diversos recursos para sincronizar sus aportaciones y coordinar el trabajo con educadoras, madres y padres de familia, niños, autoridades educativas e instituciones y habitantes de la comunidad.

En los siguientes apartados analizo dos conjuntos de acciones que directoras, educadoras y madres de familia realizaron para el fomento a la lectura y el uso de la biblioteca escolar y de aula. Las actividades fueron reportadas por las directoras como parte del plan de trabajo del comité de lectura y biblioteca escolar. Este comité se encarga de promover acciones de acuerdo al Programa Nacional de Lectura y al Programa estatal Leer para Crecer. Ambos tienen como prioridades impulsar acciones para el desarrollo de competencias comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), así como fortalecer hábitos y capacidades lectoras de alumnos y maestros (SEP, 2010b).

La primera experiencia que analizo se llevó a cabo en la escuela de organización completa del estudio y consistió en organizar una feria del libro con diferentes actividades según los propósitos del Programa Nacional de Lectura y de los programas Derechos y Valores y Leer para Crecer que las docentes consideraron se podían articular. La segunda situación corresponde al uso de la biblioteca escolar y la

biblioteca de aula en la escuela bidocente. En ambas situaciones la participación de las madres de familia fue constante.

- *La feria del libro, una experiencia del trabajo de directoras, educadoras, madres de familia y niños*

En el jardín de organización completa, la directora, educadoras y madres de familia participaron en la organización y desarrollo de una feria del libro. Las actividades estuvieron coordinadas por la directora apreciándose el despliegue de diversas acciones con la participación de educadoras y madres.

La directora relató que la idea de hacer la feria del libro surgió en el mes de enero del 2012 cuando la maestra Gina, responsable del comité de lectura y una madre de familia visitaron junto con el asesor metodológico de la zona escolar una feria de lectura organizada a nivel regional. El origen del proyecto fue relatado por la maestra Ingrid.

La feria a la que asistieron (la maestra Gina y la mamá) fue de un día en unas instalaciones enormes donde los talleres se pudieron hacer fácilmente. Ellas nos trajeron la idea y fuimos viendo cómo podríamos armar nosotras una feria, pero actividades por día porque no contamos con las instalaciones para desarrollar simultáneamente talleres con padres, maestras y niños. Adaptamos la actividad, nos dijeron la maestra Gina y la mamá de qué se había tratado la feria y decidimos hacer varias actividades pero por día. La participación de todas las madres de familia es incondicional. Yo les decía a las maestras: solas no vamos a poder (realizar la feria), definitivamente. Entonces cuando ya teníamos el proyecto, lo fuimos madurando: ¿cómo ven? implementamos esto o no se implementa (RE25. Ingrid).

Lo que destaca en este caso es el interés que despertó en la directora y en las educadoras los comentarios de la maestra Gina y la madre de familia sobre cómo se realizó la feria de la lectura a nivel regional. Este interés las llevó a valorar cómo podrían organizar una feria del libro según los espacios físicos del jardín y las posibilidades de involucrar a las madres de familia. Estas fueron dos consideraciones importantes para construir el proyecto y analizar qué actividades se incluirían pues como expresó la directora “solas no vamos poder”, en el sentido de que las madres

representaban un apoyo definitivo para las profesoras en ese tipo de actividades. Ingrid continuó relatando cómo seleccionaron las actividades y acordaron quiénes las llevarían a cabo.

El Programa Nacional de Lectura y el catálogo de libros sugieren bastantes actividades y estrategias para trabajar con los niños. Una de ellas es escenificar cuentos, entonces, preguntamos ¿quién lo puede hacer? En este caso fueron las madres de familia. En cada grupo un equipo de mamás presentó un cuento, el que ellas seleccionaron. Después se presentaron y se hizo una eliminación por grado. De hecho era un cuento ganador por cada grado, pero de segundo año ganaron dos cuentos, que fue el de los Siete cabritillos y el de Camilo, comilón; y de tercer año pasó el Nabo gigante del grupo de la maestra Gina. Dos de ellos los presentamos el día de ayer en la inauguración de la feria y uno el día de hoy. El cuento de los Siete Cabritillos tuvo mayor participación de las mamás (RE25. Ingrid).

La directora y las educadoras sabían de diversas actividades didácticas sugeridas en el Programa Nacional de Lectura y el catálogo de libros de la biblioteca escolar y de aula para fomentar en los niños el gusto por la lectura. De esas actividades seleccionaron algunas y las reelaboraron de acuerdo con los propósitos del proyecto para la feria del libro, la cual se realizó durante cuatro días como se aprecia en el programa que se presenta a continuación.

Feria del libro

Programa de actividades

Lunes 28 de mayo

9:00 - 10:30 Inauguración de la feria y escenificación de dos cuentos por madres de familia

Martes 29 de mayo

9:00 - 10:30 Presentación de un cuento por madres de familia

10:30.- 12:00 Actividades simultaneas de fomento a la lectura

12:00 - 13:00 Tianguis de la lectura

Miércoles 30 de mayo

9:00 - 11:00 Juegos de Mesa

Jueves 31 de mayo

9:00 Presentación del cuenta cuentos Agustín Maya y clausura de la feria

La escenificación de cuentos es una actividad que gusta y atrae la atención de los niños e implica un tiempo importante para su preparación; la pregunta que se hicieron las educadoras al plantearse la posibilidad de incluirla en la feria del libro, según el relato de Ingrid fue ¿quién lo podía hacer?, en este caso fueron las madres de familia. Las mamás seleccionaron el cuento de acuerdo con la lista de libros más leídos por los niños. Esta lista se obtuvo de los registros de las maestras sobre los préstamos de libros a domicilio y de los que ellas leían en el aula con sus alumnos.

De manera importante se advierte en el fragmento que la participación de las madres en la escenificación de los cuentos desplegó una serie de acciones para organizar la actividad, que realmente consistió en un concurso para seleccionar las escenificaciones que se presentarían en la feria. Ingrid narró que por cada grupo concursó un equipo de mamás, el número de integrantes por equipo variaba según los personajes del cuento. En el jardín había cuatro grupos de segundo y tres de tercero. Es decir, siete equipos de madres de familia participaron en la eliminatoria que se llevó a cabo días antes de la feria del libro.

La maestra Lía en una conversación posterior comentó que ella se reunió con la mamás para acordar el cuento que representarían –que fue a elección de las madres-, así como los recursos para la escenografía y el vestuario. También dijo que las mamás establecieron el lugar y horario para ensayar según sus posibilidades.

En las diversas acciones para la representación de los cuentos se identifican procesos participativos de las madres donde ellas tomaron para sí la idea de llevarlos a cabo, decidieron qué cuento elegir, cómo representarlo, dónde y cuándo ensayar, qué escenografías utilizar y cómo elaborarlas; de igual forma se relacionaron con otras personas implicadas en la actividad como la directora, educadoras, niños, madres de familia y miembros de la comunidad.

En la perspectiva analítica del presente estudio, estas maneras en que las madres se involucraron con las educadoras y la directora, ilustran relaciones de participación en prácticas compartidas por medio de las cuales pueden hacer lo que hacen porque existía un compromiso mutuo (Wenger, 2001) para llevar a los niños actividades atractivas y vinculadas al trabajo desarrollado en las aulas.

Otro conjunto de acciones que se incluyeron en la feria consistieron en presentar de manera simultánea siete actividades, una por grupo, las cuales estuvieron a cargo de las educadoras; éstas fueron poesía, cuentos en voz alta, rimas, canciones,

trabalenguas, teatro guiñol y adivinanzas. Se realizaron cuatro presentaciones de veinte minutos para cada actividad; al toque del timbre, los niños cambiaban de un salón a otro. Cada niño debía visitar cuatro actividades diferentes y registrar su asistencia en un formato previamente elaborado por las maestras.

La actividad de las adivinanzas fue realizada por la maestra Lía y contó con el apoyo de una madre de familia para llevar el registro de los aciertos por equipo mientras la maestra coordinaba la actividad con los niños. El Teatro guiñol estuvo a cargo de la maestra Gina, las madres también seleccionaron el cuento, la maestra era la narradora y las mamás intervenían con los diálogos de los personajes; esta actividad fue la más visitada por los niños.

El Tianguis de la lectura fue descrito por la maestra Ingrid de la siguiente manera:

Esto del tianguis yo lo sugerí porque por lo regular cuando vamos a una feria del libro es lo que encontramos, venta de libros, pero ¿cómo lo hacemos?, ¿qué hacemos? Las maestras dijeron: vamos a sacar películas que tenemos repetidas, tenemos esto y tenemos lo otro. Vimos que no completábamos: ¿qué hacemos?, pues hay que pedir cinco pesos de recuperación a las mamás y con ese dinero se rento la lona ((para cubrir parte del patio)), se mandó a hacer la manta y fuimos (con una educadora y madres de familia) al “Mundo de Tres” ((una tienda de precios bajos)) y compramos los demás libros, loterías, rompecabezas, plumas; todo nos costó tres pesos (RE25. Ingrid).

El relato es sugerente para analizar cómo en la construcción de un proyecto colectivo, la directora del jardín tomó parte aportando ideas que se valoraron conjuntamente. Las preguntas que surgieron entre la directora y las educadoras ante la falta de recursos económicos para este tipo de proyectos en las escuelas fueron “¿cómo lo hacemos?, ¿qué hacemos?”, planteó la directora como reconociendo que el jardín no contaba con dinero. Además, las preguntas fueron en plural expresando el carácter compartido de encontrar respuestas a situaciones conflictivas.

Lave y Wenger (2003) señalan que los conflictos toman lugar en el curso cotidiano de la participación, así “el conflicto se experimenta y resuelve a través de la experiencia cotidiana compartida en la cual los puntos de vista difieren y los intereses comunes están en interjuego” (Lave y Wenger, 2003: 95). Los autores plantean que los

participantes acuerdan los términos de sus propias necesidades y buscan maneras de resolver las situaciones conflictivas.

Al respecto, en el relato de Ingrid, se muestra que mediante las aportaciones de educadoras y madres en especie y en dinero resolvieron el problema de cómo conseguir los materiales que necesitaban para el Tianguis de la lectura. De igual forma educadoras y madres compartieron tareas más operativas como buscar una tienda de precios bajos para comprar los libros, loterías, rompecabezas y plumas que estarían a la venta en la feria junto con las películas pues los niños tenían la indicación de las educadoras de pagar con monedas de papel el producto de su interés.

Posteriormente, la directora narró las actividades para el tercer día de la feria, que consistieron en juegos de mesa adaptados por las educadoras para los propósitos de los contenidos a trabajar con los niños.

El día de mañana /30 de mayo/ consistirá en juegos de mesa. Se van a trabajar simultáneamente el Programa de Valores y el Programa Nacional de Lectura. La maestra Gina va a trabajar lotería; otro grupo memoria, la maestra Linda, serpientes y escaleras, en este juego van a lanzar el dado y según el libro donde caiga (los niños) van a decir de qué se trata ese libro. Los libros fueron seleccionados con base a los más leídos durante todo el año escolar según los registros que se tienen de préstamos de libros y con las jornadas de lectura que se fueron reportando. Aquí se está combinando lo que es el Programa Leer para Crecer que es estatal y el Programa Nacional de Lectura. De hecho la manta es simbólica ((Es una manta que anuncia la feria de la lectura y muestra la portada de diversos libros)), están los libros más leídos durante todo el año (vemos la manta): el Rey mocho que fue de los cuentos representados por las madres de familia, Choco encuentra una mamá, La isla bajo el sol, La abuela de pelo rosa; estos son de los cuentos que acaban de llegar (para la biblioteca escolar) pero que les llamó la atención a los niños y también quisimos tomarlos en cuenta, entre otros más leídos (RE25. Ingrid).

En esta ocasión, las actividades estuvieron a cargo de las docentes, los juegos de mesa fueron elaborados por ellas para trabajar los contenidos sugeridos indistintamente en tres programas de apoyo a la educación preescolar: el Programa Nacional de Lectura, El Programa Leer para Crecer y el Programa de Valores para la Convivencia. El ejemplo que refirió la maestra Ingrid sobre las adecuaciones que hizo

la maestra Linda para el juego de serpientes y escaleras, ilustran las anticipaciones y previsiones de las educadoras para ofrecer a los niños materiales con una intención pedagógica específica que recupera el trabajo realizado en el aula para fomentar en los niños la lectura.

En este sentido, los registros de los libros leídos a los niños por las educadoras o las madres de familia tuvieron un uso práctico al ser referentes importantes para seleccionar los libros, así como los títulos que serían incluidos en las adecuaciones a juegos de mesa como el de serpientes y escaleras; parte de estos libros se mostraban en la manta que anunciaba la feria del libro.

En la perspectiva analítica del presente estudio, se podría decir que en el proyecto de la feria del libro, el compromiso mutuo de educadoras y madres de familia y la coordinación del trabajo por parte de la directora y de las educadoras, en la perspectiva de Wenger (2001) sobre comunidades de práctica “es una forma dinámica de coordinación que genera «sobre la marcha» los significados coordinados que le permiten avanzar” (Wenger, 2001: 113). En esta visión planteo que el proyecto de la feria muestra un proceso constante de coordinación en diferentes niveles y con la participación de educadoras y madres de familia en distintos momentos y en actividades diversas.

En este enfoque, definir y desarrollar una empresa conjunta como apunta el autor “es un proceso, no un acuerdo estático” (Wenger, 2001: 73) donde la participación se aprecia como “un proceso largo y variado”, así como diferenciado en términos de que educadoras y madres de familia participan de acuerdo con los requerimientos de la actividad y a sus condiciones de vida.

En estos procesos de participación se identifican saberes de la directora en relación con su capacidad para coordinar y orientar un conjunto de actividades según los contenidos propuestos en tres programas de apoyo a la educación preescolar. De igual forma se aprecian saberes relativos a incluir, involucrar y establecer compromisos con las madres de familia sin perder de vista a los niños y las condiciones materiales del jardín. También se evidencia que las docentes conocían los materiales vinculados al Programa Nacional de Lectura y estaban en posibilidades de identificar, seleccionar y organizar las actividades de interés para el trabajo con los niños en la feria del libro.

Las madres por su parte, ponían en juego sus conocimientos y habilidades para escenificar los cuentos y participar con las educadoras en actividades del aula;

aprendían a coordinar el trabajo entre ellas y a ponerse de acuerdo sobre las tareas que llevarían a cabo.

- *La biblioteca escolar y de aula, un espacio de educadoras, madres y alumnos para favorecer la lectura*

El Programa Nacional de Lectura tiene como otra de sus líneas de acción promover la instalación de bibliotecas escolares y de aula en escuelas de educación básica, así como seleccionar y distribuir acervos de la colección los “Libros del Rincón”, audios y videos. La colección está formada por cinco series *Al sol solito...para los más pequeños, Pasos de luna... para los que empiezan a leer, Astrolabio... para los que leen con fluidez, Espejo de Urania...para los lectores autónomos y Cometas convidados...de preescolar a secundaria*; estas colecciones forman parte de la biblioteca escolar, la cual se concibe como un espacio abierto a la comunidad.

un proyecto educativo donde la comunidad escolar habrá de concebir los acervos como una forma de establecer condiciones materiales necesarias para favorecer el desarrollo de un modelo pedagógico, que requiere la presencia de una diversidad de títulos que posibiliten múltiples lecturas dentro y fuera del aula y de la escuela, y como una muestra del tipo de publicaciones que los alumnos pueden encontrar en distintos ambientes extraescolares (SEP, 2010b: 13).

En cambio, en la biblioteca de aula se encuentran libros “que constituyen medios de referencia y uso permanente en el salón de clases” (SEP, 2010b: 13); normalmente, esta biblioteca contiene acervos que educadoras y madres de familia aportan para el trabajo con los niños.

El uso de las bibliotecas de aula y escolar presenta dos momentos en la vida cotidiana de los jardines, uno referido al uso pedagógico de los libros que se entreteje con el desarrollo de actividades de enseñanza. Las prácticas que al respecto se observaron fueron diversas, entre ellas la lectura en voz alta, la indagación de temas, la consulta en el momento para aclarar dudas de los niños, elaboración de cuentos que posteriormente formaban parte del acervo de la biblioteca de aula, carteles para difundir el contenido de los libros leídos por los niños, así como la escenificación de cuentos.

El segundo momento corresponde al préstamo de libros a domicilio de ambas bibliotecas. En este caso, la directora, educadoras y madres se organizaban para brindar ese servicio a los niños y junto con ello acordar maneras en que se reportaría la lectura de los libros. A continuación presento una conversación sostenida al inicio del ciclo escolar entre Mariam, profesora de tercer grado en la escuela bidocente del estudio y algunas madres de familia de sus alumnos. Para Mariam era el primer año de trabajo en este jardín de niños. La directora quien atendía al grupo de segundo grado, le asignó la comisión de maestra bibliotecaria de la escuela. La conversación tuvo lugar en el salón de Mariam mientras se llevaba a cabo el préstamo de libros de la biblioteca de aula después de concluida la jornada de trabajo con los niños; esta actividad se realizaba de las 13:40 a las 14:10 hrs.

Simultáneamente, en la dirección del jardín, una madre de familia registraba el préstamo de libros de la biblioteca escolar. Este jardín tiene dos salones y una dirección escolar. La biblioteca está instalada en la dirección, un espacio pequeño y austero pero concurrido por las madres y los niños para seleccionar libros que leerán en sus casas, cada mamá solicitaba dos o tres libros. En el salón de segundo grado, la maestra Samy –directora y docente de la escuela- atendía diversos asuntos con las madres de familia mientras terminaba el préstamo de libros.

La conversación entre la maestra Mariam y las mamás en la biblioteca de aula muestra cómo en esos espacios educadoras y madres tratan diversos asuntos relacionados con el préstamo de libros y toman decisiones sobre el funcionamiento de las bibliotecas pues es inicio de ciclo escolar.

13:50

((La maestra Mariam está conversando con dos mamás mientras registra los libros que los niños se llevarán para su lectura en casa. Una madre de familia pide la palabra)).

Mamá 1: Maestra yo (pide su turno para hablar). /La mamá selecciona libros de la biblioteca de aula junto con su hija y a la vez está atenta a la conversación de las otras mamás con la maestra/. Una pregunta maestra. /La maestra termina de decirles algo a las tres mamás que están con ella; hay ruido en el salón y no se escucha lo dicho por la maestra/. Eso de los libros (que leen los niños) que no se tiene que decir algo de lo que ellos entendieron y escribirlo en una hoja (entre pregunta y reclamo). /Las demás mamás voltean a ver a la maestra como esperando su respuesta. La docente no contesta verbalmente, asiente con la cabeza y continua con el registro de los libros/.

Mamá 1: Dice Miriam (mamá 2) que no.

Mamá 2: No, (aclara) es que yo no sabía.

Mariam: ¿De la biblioteca escolar? (como extrañada).

Mamá 3: Yo no sabía tampoco.

Mamá 2: Es que yo nada más se lo leía y ya.

Mariam: Se pone el nombre del libro, lo que entendió y un dibujo (aclara).

Mamá 2: Es que yo nada más se lo leía (la mamá 1 continua atenta a lo que dicen las otras mamás; se acerca más a la mesa donde está la maestra y las otras mamás).

Mariam: Y se coloca en el buzón de la biblioteca escolar.

Mamá 2: ¿Y aquí también? /pregunta refiriéndose a los libros de la biblioteca de aula/.

Mariam: Aquí vamos a hacer una fichita para el registro (de los libros que leen a los niños).

Mamá 3. Nosotros podemos hacer una hoja y pasarlo (propone).

Mariam: Sí, de todas maneras vamos a hacerlo (como involucrando a las mamás). Yo creo que hacemos una alcancía (lectora) y ahí ponemos las fichas; que los niños vayan metiendo las fichas que hagan. /La maestra continúa con el registro de los libros que las mamás se llevarán a sus casas/.

14:03 (RO02. Biblioteca de aula. Mariam).

Aquí se aprecia el interés de una mamá para que todos los niños hicieran una ficha de registro por libro prestado; ese registro lo llevaron en el ciclo escolar anterior con la maestra de segundo grado; la madre de familia a la vez que cuestiona a la maestra trata de aclararse cómo funcionará el trabajo con los niños en relación a la lectura de los libros. La maestra escucha las intervenciones de las mamás, pregunta si la ficha es para la biblioteca escolar, no le dan respuesta las mamás y toma la decisión en ese momento de solicitar la ficha de registro y proponer una alcancía lectora para la biblioteca de aula y un buzón para la biblioteca escolar.

La ficha de registro por libro era una cuestión que la madre de familia, al aparecer valoraba como importante. La elaboración de la ficha consistía en escribir el título del libro, el nombre del niño y un comentario o hacer un dibujo sobre el contenido. En el caso del comentario la mamá escribía aquello que el niño le decía sobre lo que recordaba de la lectura. La alcancía lectora es una caja grande con una perforación para meter los registros de los libros, normalmente son elaboradas por las educadoras. Al final del mes, la maestra y los niños cuentan las fichas de registro por niño y comentan el contenido de algunas fichas.

En la conversación sostenida entre Mariam y las madres de familia la propuesta de la mamá 1 no fue puesta en entredicho por las demás mamás, ni por la profesora; más bien fue tomada en cuenta por ambas e hicieron propuestas para concretar el registro de los libros y su uso. También se identificó que la biblioteca de aula está asociada a otras actividades para el fomento de la lectura mediante diversos recursos que las docentes ponen en práctica. La maestra Samy, en una entrevista explicó que en el jardín habían implementado en ciclos escolares anteriores “la mochila viajera” y la elaboración de cuentos por parte de los niños y sus familias.

La mochila viajera consistía en meter en una mochila diversos recursos que motivaran a los niños hacia la lectura. Metemos lotería de palabras. Discos por ejemplo de Pescetti; algunos de cuentos que gustan mucho a los niños, por ejemplo donde viene la canción de Witzzy araña, (además de) toda la historia. A los niños les cautiva ese tipo de recursos. También integramos memoramas y libros de la biblioteca escolar. La mochila se iba con el niño uno o dos días, según el acuerdo; después la regresaba y se la llevaba otro niño y así iba la mochila de mano en mano (RE03 Samy).

Es necesario recordar que este jardín bidocente se localiza en una comunidad pequeña donde sólo hay un jardín de niños y una primaria; no hay bibliotecas, ni áreas de juegos. La condición económica de las familias es de escasos recursos. Propuestas como “la mochila viajera” ofrece a los niños y sus familias la oportunidad de tener contacto con recursos que de otra manera sería muy complicado.

Otra de las actividades para acercar los niños a la lectura y al lenguaje escrito aludía a que ellos hicieran sus cuentos.

Hacemos cuentitos que se integran a la biblioteca de aula /vemos algunos de los cuentos/ Es una actividad que venía en “la vida de los abuelos cuando eran niños”, hacer el cuento fue una actividad de fin de semana para que pudieran entrevistar a los abuelitos y pudieran hacer el reporte a manera de cuentito. También al inicio del ciclo escolar elaboramos la situación didáctica de los dinosaurios e hicimos un cuento. Primero el de los abuelos y después el de los dinosaurios; éstos se integran al acervo y se ponen en la biblioteca de aula para préstamo (RE03 Samy).

La actividad referida por la maestra como “la vida de los abuelos cuando eran niños”, forma parte de las situaciones didácticas propuestas a las docentes en uno de los materiales de actualización para las profesoras distribuidos en el año 2005, a un año de entrar en vigor el PEP 2004. Esta actividad sugiere que los niños indaguen a qué jugaban sus abuelos, qué juguetes tenían y en dónde jugaban. Propone que los niños organicen los resultados de su indagación mediante dibujos o los juguetes mismos, los presenten a sus compañeros, conversen entre ellos, comparen los juegos y juguetes y, de ser posible jueguen con ellos (SEP, 2005).

En la Situación Didáctica no se sugiere a las maestras que elaboren cuentos con los niños sobre la historia de los abuelos. Samy adaptó esta actividad para que sus alumnos junto con sus padres elaboraran cuentos sobre los relatos de los abuelos, esos cuentos formaban parte del acervo de la biblioteca del aula como una manera de compartir con las familias las historias y producciones de los niños.

Una de las problemáticas que enfrentaban las maestras consistía en mantener las bibliotecas de aula y escolar con suficientes acervos para el préstamo a domicilio. Las educadoras recurrían a las madres para solicitar libros y mantenerlos en buen estado. Al respecto, presento otro pasaje de la conversación entre Mariam y las madres donde destacan reacciones de las madres de familia sobre la donación de libros para la biblioteca de aula.

13:40

((La maestra Mariam está conversando con dos mamás mientras registra los libros préstamo a domicilio)).

Mariam: Aquí en el salón habrá una vez a la semana una mamita que recibirá los libros ((al parecer la maestra les comentó la necesidad de donar libros para la biblioteca de aula)).

Mamá 1: Eso lo pidieron el año pasado ¿no? (reclamo) /La mamá pregunta a las otras mamás presentes. La maestra observa a las mamás como esperando sus respuestas pues es el primer año que ella trabaja en ese jardín/.

Mamá 2: Sí, lo pidió la maestra María pero no todos los niños entregaron. /La mamá 1 hace una mueca de desaprobación (como diciendo no puede ser)/. La maestra dijo que entrando (a este ciclo escolar) había que entregar un libro por parejas (como recordándole a la mamá 1 en qué términos fue la petición de la maestra María).

Mamá 1: ¿Entrando? (Como recordando) /corrige a la mamá/. Desde antes lo pidió.

Mamá 3: Se acordó que dos niños donarían un libro (como aclarando) pero ya después no sé qué pasó, ya no hay libros.

13:50 (RO02. Biblioteca de aula. Mariam).

Esta conversación permite identificar que la biblioteca de aula es sostenida en gran parte por las aportaciones de las madres. El interés de las docentes es mantener ese espacio “vivo” con variedad de libros en buen estado para continuar fomentando en los niños la lectura y el acercamiento a la escritura. También se aprecia el desconcierto de algunas madres de familia por la falta de libros en la biblioteca, entre ellas tratan de aclararse qué había sucedido con la petición de la maestra María en el anterior ciclo escolar sobre donar un libro. Llama la atención que la docente solicitó un libro por parejas de niños, pareciera ser que esa decisión estuvo asociada a la situación económica de las familias.

Más adelante en la conversación, Mariam en un trato cordial con las madres, solicitó a una de ellas reparar un libro que una mamá se llevaría en préstamo.

14:03

((La maestra registra los dos libros que una niña se llevará a su casa. Mariam revisa el estado en que se encuentran los libros; uno de ellos está deteriorado)).

Mariam: Está bien cuidado, ¿verdad? (le dice a la mamá 3 refiriéndose al libro) /la maestra al registrar el libro revisa que esté completo y sin rayones. Si hay algún comentario al respecto se los hace saber a las mamás y les pide su colaboración para reparar el libro si fuera el caso/.

Mamá 3: Híjole (hojea el libro y se desprenden un par de hojas. El libro está engrapado).

Mariam: Aquí le pone una grapita cuando vaya a leerle el cuento al niño (las demás mamás sonrían al igual que la mamá 3) o pega las hojas, por favor.

Mamá 3: Sí (como resignada. Todas las mamás presentes sonrían al igual que la maestra como aceptando que es algo que se debe hacer).

Mamá 1: Ahora los míos maestra porque ya me voy. /Llega la mamá que apoya a la maestra en el préstamo de libros de la biblioteca escolar, se sienta frente a la maestra como esperando a que termine).

Mariam: (Se dirige a la mamá de apoyo). Los niños deben hacer un registro por cada libro que lean. Hacer en una hoja blanca un comentario o un dibujo sobre lo que leyeron, ponerle el nombre del libro y del niño. (La mamá encargada del registro en la biblioteca escolar anota en su cuaderno. La maestra voltea a ver a la mamá 1). Belén (la niña es hija de la mamá 1 que preguntó por la ficha de registro de libros).

14:15 (RO02. Biblioteca de aula. Mariam).

En la conversación es destacable la manera cordial en que educadora y madres conversan y asumen compromisos como el de reparar y mantener en el mejor estado posible los acervos de la biblioteca. De igual forma, se aprecia que entre la maestra Mariam y la mamá encargada del registro de préstamo a domicilio en la biblioteca escolar existen ciertos acuerdos como el de reunirse al término del registro de libros para comentar situaciones imprevistas, dudas o inquietudes de las mamás. En esa ocasión la mamá de apoyo en la biblioteca escolar terminó primero y fue al salón de Mariam; en otras ocasiones se observó que Mariam se reunía con la mamá en la biblioteca escolar.

En este jardín bidocente la directora con grupo, la educadora y madres de familia ponían en juego diversas acciones para sostener las bibliotecas de aula y escolar. Para las maestras era importante contar con suficientes libros a fin de movilizar el préstamo a domicilio, lo cual no era fácil por la situación socioeconómica de las familias en la comunidad; además del compromiso diferenciado de las madres para apoyar el trabajo en la biblioteca escolar y de aula.

Por otra parte, ambas bibliotecas funcionaban en un horario posterior a la jornada laboral de las docentes. En este jardín las educadoras podían permanecer en la escuela por más tiempo porque el jardín sólo operaba en el turno matutino; ambas educadoras eran mujeres jóvenes, sin hijos y con una sola plaza docente. Si bien ambas vivían a más de una hora de recorrido entre el jardín y sus domicilios, esto no parecía importarles mucho.

En los análisis presentados sobre la feria del libro y el uso de las bibliotecas de aula y escolar se advierte la existencia de relaciones de compromiso mutuo que posibilitaron en gran parte lo que directoras, educadoras y madres realizaron conjuntamente. En este sentido, cabe destacar de nueva cuenta, la importancia de la “coordinación específica necesaria” para colaborar en una tarea compartida (Wenger, 2001: 102). En las dos situaciones analizadas se aprecia, que dicha coordinación se expresa en diversos niveles y exige una constante atención y trabajo para la consecución de la actividad en común.

Las situaciones narradas por las directoras y las conversaciones entre educadoras y madres y entre las madres de familia muestran que la participación no supone homogeneidad, ni igualdad de condiciones para tomar parte en una tarea en común. Del mismo modo, las tareas que emprenden educadoras y madres guardan relación con las condiciones materiales de los jardines, por ejemplo, el número de docentes, apoyos para la docencia, participación en programas como el de Escuelas de Calidad, posibilidades de padres y madres para involucrarse en actividades escolares como se mostró en los análisis presentados.

Por otra parte se identifica en las dos situaciones analizadas, la escasez de recursos con que operan las escuelas; concretamente en los jardines de organización incompleta, entre ellas los unitarios, bidocentes y tridocente. Llevar a los niños actividades vinculadas con la enseñanza como la feria del libro u ofrecerles a niños y madres de familia el uso de las bibliotecas de aula y escolar implica para docentes y madres movilizar diversas acciones que no tendrían por qué hacerlo, si las escuelas contaran con los recursos suficientes para su operación cotidiana.

Capítulo III. La participación de profesoras de jardines de niños con madres de familia en actividades de enseñanza

En las escuelas las formas de relación con los padres de familia se expresan con diversos sentidos. En algunas de ellas se han priorizado relaciones orientadas a solicitar el apoyo de los padres para el sostenimiento económico de las mismas o el mejoramiento y ampliación de sus instalaciones; en otras el acercamiento se refiere a la petición de materiales para el quehacer escolar de los niños en las aulas. De cualquier manera existe una dimensión del trabajo docente con padres de familia que pasa por la enseñanza en las escuelas, el cual escasamente se ha documentado y tomado en cuenta para la formación inicial de docentes.

En este capítulo interesa analizar las relaciones de participación de educadoras y madres para concretar actividades de enseñanza en el aula; así como saberes docentes relativos al trabajo con madres que las maestras ponían en juego en el acontecer cotidiano de los jardines de niños.

Algunas investigaciones han aportado conocimiento sobre cierto involucramiento de los padres en las actividades educativas en el aula. Galván (1998) por ejemplo, señala en su investigación etnográfica en escuelas primarias mexicanas que “el trabajo conjunto de padres y profesores deriva de las necesidades y condiciones concretas que tienen los maestros para trabajar con un grupo de alumnos” (Galván, 1998: 100). La autora identifica que los docentes consideran a los padres en muchas de sus decisiones e iniciativas para el desarrollo de tareas específicas con el grupo; llevarlas a la práctica, de acuerdo con Galván, es resultado del “esfuerzo concertado” entre padres y maestros. A este respecto, afirma que ellos, mediante el trabajo conjunto son quienes sostienen el quehacer escolar de los niños.

Por su parte, Petrelli (2008) en un estudio realizado en escuelas primarias argentinas, documenta la presencia de los padres en éstas para atender diversas situaciones; destaca que en repetidas ocasiones los padres fueron referidos por docentes y alumnos durante reuniones de grado, clases de diferentes asignaturas o recreos. La observación de estos espacios permitió a la investigadora identificar que las relaciones entre profesores y padres guardan diferentes grados de acercamiento.

los posicionamientos de los distintos docentes pueden variar, así como los de los padres, por lo que maestros y profesores establecen

relaciones diversas con los padres de sus alumnos, y viceversa. Por otra parte, en la práctica, determinados padres pueden quedar situados en posiciones más próximas a las de ciertos docentes, y lo mismo a la inversa (Petrelli, 2008: 292).

En un estudio posterior, la autora argumenta que padres y docentes construyen cotidianamente sus lugares en la escuela y “la habitan de múltiples modos” (Petrelli, 2010: 108). En esos espacios “ponen en juego aspectos relacionados con su propia socialización y experiencias” (Petrelli, 2010: 113). También apunta que el lugar de los padres en la escuela está mediado por la formación de los docentes quienes a su vez, establecen vinculaciones con ellos que continuamente van reajustándose.

Los trabajos citados coinciden en señalar la existencia de relaciones entre maestros y padres para tratar diversos asuntos, entre estos el quehacer escolar de los niños en las aulas. Así mismo, plantean que padres y maestros construyen un “trabajo conjunto” (Galván, 1998) o vinculaciones que reajustan continuamente (Petrelli, 2010); estas aportaciones son referentes para el trabajo analítico de este capítulo, el cual está centrado en los procesos de participación entre educadoras y madres en actividades de enseñanza.

En el presente estudio, las relaciones de las educadoras con las madres para el trabajo en el aula están vinculadas a los contenidos a tratar en el programa de educación preescolar, por lo tanto, los temas eran definidos por las profesoras. En general esas decisiones docentes requieren por parte de las maestras el conocimiento previo sobre los alumnos en términos de sus intereses y los contenidos curriculares que desde la escuela se deben desarrollar con ellos; por otra parte, las docentes también toman decisiones con respecto a cómo trabajar los contenidos del PEP 2004 y las demandas de programas federales y municipales a escuelas de educación preescolar, entre otras cosas.

Este tipo de decisiones, que no fueron el tema de este estudio, difícilmente permiten la participación de otros, además de personal docente para la toma de decisiones de contenidos o métodos de enseñanza. No obstante, en coincidencia con otras investigaciones se encontró que sí era factible para maestras y madres decidir y trabajar conjuntamente sobre la organización y el desarrollo de las actividades de enseñanza en el aula.

Por otra parte, el término “participación” en diferentes contextos se asocia con la idea de apoyo, colaboración, aportación, cooperación, ayuda, contribución, entre otros, según el diccionario. Es decir, como categoría social alude a hacer cosas juntos, así referida incluso por las docentes del estudio. En los discursos políticos aparece como sinónimo de práctica democrática y en las políticas educativas en México a partir de la década de los noventa se asocia “la participación” con democracia, calidad de la educación, equidad, financiamiento, planeación y cumplimiento de diversos programas educativos federales y estatales.

En cambio en el presente estudio, particularmente en este capítulo recorro a la noción teórica de participación desarrollada por Lave (1991), Wenger (2001) y Lave y Wenger (2003) para analizar las relaciones de las educadoras con las madres en el quehacer escolar de los niños. Para Wenger (2001) participar no es equivalente a colaborar, ni describir una experiencia corpórea. “Puede suponer el empleo del lenguaje, pero no se limita a él; no supone necesariamente una conversación, ni siquiera una interacción directa con otros seres humanos” (Wenger, 2001: 78).

Tomar parte en las prácticas de una comunidad para Wenger (2001: 106) no significa que los participantes “comparten las mismas condiciones laborales, que tienen unos dilemas en común o que crean unas respuestas similares” y “no siempre supone el mismo tipo de proceso de participación encarnado, esmerado, activo, social, negociado, complejo” (Wenger, 2001:73). En esta visión, muestro que la participación de las madres en la enseñanza se expresa de múltiples maneras, en diversos planos y con sentidos diversos.

También tomo para el análisis las aportaciones de Smolka (2000) sobre la apropiación como un proceso relacionado con los diversos modos de participar en prácticas sociales, en el cual las personas toman para sí aquello que consideran pertinente o de valor. Apoyándome en las aportaciones de esta autora indago las interpretaciones y significados que educadoras y madres le otorgan al por qué y para qué de su participación en actividades escolares.

Esta visión, permite plantear que la apropiación de las madres de familia con respecto a las actividades en que participan con las educadoras están mediadas por las interpretaciones y significados que ellas otorgan a esas tareas y las maneras en que las llevan a cabo; es decir, las madres las “hacen suyas” lo cual no significa hacerlas exactamente según las expectativas o indicaciones de otros.

Los análisis presentados destacan que las madres son tomadas en cuenta por las docentes al diseñar y desarrollar Situaciones Didácticas que consideran de interés para los niños. Este tipo de trabajo también demanda a las profesoras anticipar y prever diversas acciones con las madres, lo cual supone un saber en relación con su capacidad para planificar y coordinar al mismo tiempo diversas actividades con niños y madres. Estos saberes las maestras los construyen de manera importante en la práctica.

Es preciso recordar que en la zona escolar a la que pertenecían los dos jardines de niños del estudio, en el ciclo escolar 2009-2010 se iniciaron actividades del programa estatal de Experimentación Pedagógica en el aula, las cuales implicaban para las maestras trabajar con sus alumnos una Situación Didáctica diseñada en el marco de este programa sobre algunos de los contenidos del PEP 2004.

Las Situaciones Didácticas tenían como propósito llevar a las aulas diversas modalidades de trabajo y propiciar la reflexión colectiva de las educadoras sobre su intervención docente. Si bien no en todos los jardines de la zona se llevaban las actividades de Experimentación Pedagógica de acuerdo con el programa, sí lo hacían en la escuela de organización completa del estudio y poco menos en el jardín bidocente. “El tangrama”, “el final del cuento”, “qué flota y qué se hunde” y “qué cae primero” fueron algunas de las Situaciones Didácticas “experimentadas” por las docentes.

Las maestras del estudio destacaron en sus relatos que llevar al aula esas actividades, significó una motivación para “trabajar con otras modalidades” y “trabajar de otra manera”³⁷ el diseño de sus planeaciones para la enseñanza. “Tratábamos de pensar y repensar lo que íbamos a hacer con los niños”, expresó la maestra Ema. Las educadoras intentaban otras modalidades de intervención en el aula, cada una a su ritmo, en ese proceso fueron incluyendo paulatinamente a las madres de familia.

En el primero de los tres apartados de este capítulo describo cómo las profesoras tenían presentes a las mamás de sus alumnos cuando planificaban las actividades de enseñanza o les consultaban personalmente al prever el trabajo con los niños, aquí muestro que la participación de las madres en la enseñanza no refiere solamente a la presencia física de las personas, sino también a su presencia en los

³⁷ Entrevista a la maestra Ema, 23 de junio 2011.

procesos reflexivos de las maestras para tomar decisiones en torno al quehacer escolar de sus alumnos.

En el segundo apartado analizo cómo las docentes y las madres construían relaciones de participación para atender la organización, desarrollo y coordinación de diversas tareas de enseñanza dentro y fuera del aula; argumento que este tipo de relaciones implican un proceso largo, variado y activo. El tercero muestra los sentidos que las madres le otorgan a su participación en las actividades de enseñanza con los niños y las profesoras.

1. Las madres: punto de referencia para las educadoras al planear la enseñanza

La previsión y anticipación de la enseñanza es un proceso que en la perspectiva de Mercado (2002) está presente constantemente en las reflexiones y expresiones de los docentes “acerca de la enseñanza y que acompañan la relación de trabajo diario con los niños” (Mercado, 2002: 75) pero no queda por escrito en las planeaciones oficiales. Una dimensión de las previsiones y anticipaciones docentes refiere al trabajo con madres de familia, de la cual una parte es visible en la vida cotidiana de las escuelas.

En el presente estudio, el trabajo de las educadoras con madres, según las descripciones de las profesoras, estaba relacionado con la planeación de la enseñanza; ésta comprendía el diseño de Situaciones Didácticas a desarrollar durante un mes y en ella preveían cómo involucrar a las madres en el quehacer escolar con los niños. Las docentes describieron por Situaciones Didácticas un conjunto de actividades secuenciadas sobre un tema de interés para los alumnos y con una finalidad educativa de acuerdo a los campos formativos del Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP, 2004); los campos son Desarrollo personal y social, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Expresión y apreciación artísticas y Desarrollo físico y de la salud.

El Programa de Educación Preescolar 2004 incluye diez principios pedagógicos que constituyen el referente principal para que las educadoras diseñen situaciones didácticas que consideren más convenientes para el desarrollo de los alumnos. Para diseñar las Situaciones Didácticas las docentes recurrían a modalidades de trabajo como Proyectos, Rincones, Talleres o Visitas Didácticas, principalmente.

El PEP2004, no establece metodologías o modalidades específicas para la enseñanza, ni contenidos o temas; tampoco hay referencias con respecto a qué se entiende por Situación Didáctica o por modalidades de intervención. Más bien, se plantea como un programa de “carácter abierto” en el sentido de que implica “una apertura metodológica” para que la educadora seleccione o diseñe formas de trabajo más apropiadas “según las circunstancias particulares del grupo y el contexto donde labore” (SEP, 2004: 8).

Por su parte, las docentes desde sus experiencias y comprensiones sobre las modalidades de trabajo diseñaban las Situaciones Didácticas, para algunas un Proyecto podía incluir varias Situaciones Didácticas que se desarrollarían durante un mes; para otras un Proyecto podría ser parte de una Situación Didáctica con una duración más corta. Al respecto, una de las profesoras señaló que el PEP 2004 era “flexible”, que podían “iniciar trabajando un Proyecto y terminar con un Taller ó trabajar Rincones y dentro de los Rincones estoy trabajando un Taller”.³⁸ Las maestras al diseñar su planeación ponían en juego sus propias concepciones sobre el diseño de Situaciones Didácticas, lo importante para ellas era que las actividades tuvieran una intención pedagógica; “saber qué es lo que quiero lograr con los niños y cómo lo voy a realizar”, expresión referida recurrentemente por las educadoras.

Algunos rasgos identificables en las modalidades de trabajo a las que recurrían las profesoras para diseñar las Situaciones Didácticas permiten plantear que en los Proyectos como metodología de enseñanza incluían actividades dirigidas, exposiciones, investigaciones, Rincones, Talleres o Visitas Didácticas en relación con un tema de interés para los niños.

Los Rincones es una modalidad de trabajo en el aula que consiste en organizar a los niños por equipos; el número de Rincones dependía del número de niños por grupo y del criterio de la educadora, normalmente eran seis equipos por grupo. En cada Rincón podía trabajarse la misma actividad o diferentes actividades simultáneamente; en cada uno de ellos los niños tenían el material necesario para llevar a cabo las actividades, mismas que estaban orientadas a contenidos ya revisados en clase pero con mayor grado de dificultad.

³⁸ Entrevista a la Maestra Ema, 23 de junio 2011.

Los Talleres también implicaban trabajar en el aula por equipos, la actividad a desarrollar en el Taller requería de una secuencia de actividades precedentes para que los niños supieran cómo se hacían ciertos productos como el queso, un pastel, paletas de hielo, coctel de frutas y jugos, entre otros; así como la prestación de un servicio. Asimismo les permitieran conocer aparatos, máquinas, equipo, materiales, ingredientes o utensilios necesarios para elaborar productos o prestar servicios. Posteriormente en el trabajo por equipo –Talleres-, los niños “vivían” el proceso para elaborar el producto o prestar un servicio.

Las Visitas Didácticas consistían en asistir a lugares de la comunidad relacionados con el tema de clase, por ejemplo, la granja, la panadería o el centro de salud. Estas visitas formaban parte de Situaciones Didácticas para la enseñanza e implicaban procesos de gestión ante las autoridades educativas y de acciones coordinadas entre educadoras, niños, madres de familia, directora del jardín y miembros de la comunidad.

Nombrar las actividades que desarrollaban las educadoras por modalidades de trabajo o simplemente como Situaciones Didácticas causaba cierta confusión entre ellas mismas, era un lenguaje complicado en tanto que no quedaba claro qué definía una modalidad de la otra; la preocupación de las maestras era lograr que el diseño de las actividades tuvieran una intencionalidad pedagógica y ellas cierta claridad de los logros de los niños, es decir, de sus logros.

– *Compartir con las madres el sentido del trabajo en el aula*

Por otra parte, al planificar la enseñanza las docentes tenían presentes a las madres de familia. No se tiene conocimiento de que en algún documento oficial, autoridades educativas o la coordinación técnica de las escuelas les hubiera dado la indicación de incluir a las madres de familia; más bien parecía tratarse de una situación que las maestras valoraban en función de los requerimientos de las actividades que diseñaban para la enseñanza y de las modalidades de intervención en el aula.

Algunas referencias al trabajo con las madres se identificaron en las planeaciones de las educadoras, por ejemplo “con el apoyo de las mamás...”, los niños con sus mamás investigarán...”, “con las madres se organizará la visita a ...”. Cómo las docentes llevarían a cabo esas actividades con las madres, en qué momento se

pondrían de acuerdo o cómo se organizarían, formaba parte de un proceso más amplio y permanente de previsión y anticipación de la enseñanza que no quedaba por escrito.

A continuación analizo cómo dos profesoras, Ema (3^o) y Yaqui (2^o) del jardín de organización completa, tomaron en cuenta a las madres en sus decisiones docentes sobre la previsión y anticipación de la enseñanza. Ambas maestras egresaron de escuelas normales públicas del Estado de México en la licenciatura de educación preescolar. Para Yaqui el ciclo escolar 2010-2011 fue su cuarto año de ejercicio profesional y en el caso de Ema el décimo noveno. En ese ciclo Yaqui atendió un segundo grado, en tanto que Ema uno de tercero. A estos relatos acompañan otras narraciones de docentes del estudio para profundizar en los análisis.

Ema cuyo grupo tenía treinta y cuatro niños describió así la forma en que planificaba:

Primero pienso qué es lo que voy a hacer, qué competencias voy a utilizar, con base en ello, voy pensando qué actividades, qué situaciones voy a realizar y las modalidades. Primero, lo hago en un borrador, para esta competencia estas actividades y voy a hacer esta modalidad. Al planear voy vaciando todo eso que fui reflexionando (sobre) cómo lo voy a realizar. [En mi planeación] cuando llego a los recursos, a los tiempos, a la organización, es cuando involucro a las mamás, porque no nada más es pedir los recursos o lo que yo diga en mi planificación, [me pregunto] cómo lo voy a hacer, quiénes van a estar involucrados. Entonces tengo que ver las estrategias para trabajar con ellas. Sí, desde el momento de planificar la organización de las actividades, los tiempos y los recursos las madres están inmersas, porque ellas (junto conmigo) somos quienes lo vamos a llevar a la práctica con los niños; no es únicamente mi responsabilidad, porque desde un principio somos corresponsables (RE04.Ema).

En la narración, se aprecia que si bien la maestra diseñaba las Situaciones Didácticas, reconocía que llevarlas a la práctica no sólo dependía de ella, sino que había otras personas como las madres de familia. La referencia de Ema sobre involucrar a las madres puede remitir al planteamiento de Wenger (2001: 101) cuando señala “que estar incluido en lo que tiene importancia, es un requisito para participar en la práctica de una comunidad”; en este sentido, se advierte que para Ema la participación de las

madres difiere de otras posiciones que ven a los padres como proveedores de recursos.

Para la maestra, la relación con las mamás de sus alumnos no estaba determinada sólo por pedirles materiales, más bien destacó en su relato que percibía el trabajo con los niños como una situación compartida con las madres y no sólo definida por ella. Es en ese sentido que la maestra incluía a las mamás al diseñar la organización de la enseñanza, aunque en ese momento no estuvieran presentes físicamente porque como dijo Ema "ellas (junto conmigo) lo vamos a llevar a la práctica con los niños".

Esta posición de la maestra era compartida por las demás docentes del estudio; con diferentes niveles de aproximación al trabajo con las madres. Del mismo modo los acercamientos de las madres a las actividades del aula eran diferenciados, no todas participaban al mismo tiempo, ni en todas las actividades, ni en un mismo plano. En la trama cotidiana de los jardines de niños existen espacios donde educadoras y madres tratan asuntos comunes al grupo y en otros, cuestiones específicas. Los primeros, organizados por las educadoras en horario escolar; los segundos, menos formales tenían lugar antes o después de la jornada de trabajo con los niños.

Las reuniones organizadas por las educadoras constituían el espacio para tratar asuntos sobre la organización de las tareas escolares de los niños. Ema destacó la importancia de que en esas reuniones las madres supieran la finalidad de las actividades planificadas por ella para los niños:

Trato de hacer una reunión con todas (las mamás) las llamo porque si se les va a pedir algo (para que los niños desarrollen las actividades) deben de saber para qué lo vamos a necesitar. Les explico a las mamás: este es el objetivo, esto es lo que vamos a hacer para que sus niños aprendan esto. Les platico a las mamás cuál es mi proyecto, que ellas sepan siempre cuál es la finalidad (enfatisa). Así, ellas saben que es algo para bien de sus niños (RE04.Ema).

La maestra insistió en que compartir con las madres qué se persigue con las actividades y cómo estas pretenden promover el aprendizaje de los niños puede ser importante para las mamás. Al mismo tiempo se remite al carácter compartido de su trabajo de enseñanza al hablar en plural refiriéndose a "lo que vamos a hacer para que sus niños aprendan esto".

Entre las previsiones de las docentes para trabajar con las madres, se encontraba el dar ejemplos para clarificar la intencionalidad de las actividades de enseñanza.

Yo les decía (a las mamás:) son importantes las actividades que se hagan. De qué sirve que sepan los números, si vamos a la tienda y no saben (los niños) pagar una paleta. Tenemos que hacer que los conocimientos realmente les sirvan para la vida. Ese es uno de los propósitos del programa: desarrollar competencias para la vida, que lo sabemos si las podemos utilizar en diferentes situaciones de la vida diaria (...). También les digo que (los niños) tienen que vivir las cosas para que el aprendizaje sea realmente significativo. Entonces, ellas (las mamás) poco a poco han ido comprendiendo que no era necesario que les pusiera en el cuaderno $2 + 2$, si los niños venían, jugaban y compraban 2 paletas de 2 pesos y estaban haciendo lo mismo pero lo estaban viviendo en una situación real, significativa para ellos (RE04.Ema).

En este caso, la educadora describe algunos ejemplos que compartió con las madres para reflexionar con ellas sobre las diferencias entre prácticas rutinarias, pasivas y memorísticas, y prácticas donde los niños “viven las cosas”. Ema destaca la importancia de que los niños usen sus conocimientos para resolver situaciones de la vida cotidiana. Se podría decir, que la profesora al hacer explícito lo que ella consideraba relevante para el aprendizaje de sus alumnos trata de que las madres conozcan el por qué y para qué de las actividades en el aula; éstas al parecer difieren de lo que las madres esperarían que sus hijos hicieran en el jardín, por ejemplo, sumas en el cuaderno.

– *Aportaciones de madres y educadoras para la organización de las actividades*

En las reuniones de las educadoras con las madres o en encuentros informales dentro de la escuela para prever el desarrollo de los trabajos en el aula, las aportaciones de las madres eran reconocidas por las docentes; quienes destacaban cómo las madres opinaban, preguntaban, aportaban experiencias y conocimientos e incluso cuestionaban algunas de las actividades escolares. Al respecto, Ema y Gina narraron

algunos ejemplos de las aportaciones de las madres en las propuestas de actividades que les presentaban.

Yo tengo las propuestas y a veces ellas (las mamás) con las experiencias de cada una, del conocimiento que tienen del medio... (recuerda) una vez hicimos unas paletas de hielo con fruta y les íbamos a poner chocolate. Yo les decía: aquí (en el salón de clase) derretimos el chocolate en una parrilla. Y ellas me dijeron: “no maestra, hay que conseguir la fuente de chocolate”. Yo no lo pensé, no se me vino a la mente, pero ellas en la reunión lo comentaron y una dijo: “yo la consigo”. Ellas enriquecen con sus experiencias, con lo que conocen; son aportaciones de ellas, que a veces mejoran la propuesta que uno les tiene. La mayor parte de las ocasiones me he encontrado con mamás que complementan el trabajo (RE04.Ema).

En la situación anterior la educadora describió cómo expuso a las mamás las actividades que harían con los niños; por su parte, las madres participaron según el relato, aportando una alternativa para resolver de mejor manera el aspecto práctico de la propuesta elaborada por la maestra. Ema reconoció en su narración que las aportaciones de las madres “complementan” y “mejoran la propuesta que uno les tiene” y que la “enriquecen con sus experiencias, con lo que conocen”.

La maestra Gina también describió cómo las mamás tenían sus formas de organizarse y participar.

Hay quienes tienen habilidad para dibujar (o para hacer otras cosas)... las estrategias ellas las van buscando. No se les dice: a ver, esto así. Se comentan algunas características, pero ahí, ya es creatividad de ellas. Uno les comparte parte de la organización. Ellas ya reunidas (en equipo) establecen otros criterios que no se les había dado (RE05. Gina).

En este pasaje se muestra que según la maestra, las mamás toman como punto de referencia las orientaciones que ella les expone; las madres, ponen en juego su creatividad y valoraciones propias. Para la maestra no se trata de que las mamás hagan exactamente lo mismo, ella comparte el sentido de la actividad y las madres de acuerdo a sus circunstancias y respuestas encuentran una manera de hacerlo conjuntamente.

Por su parte, Chantal refirió lo siguiente:

Las mamás son muy ingeniosas, ellas le dan una variante al trabajo que detona en algo novedoso (con los niños). Y uno dice: ¡aahhh! es que yo no lo había pensado de esa forma. Yo pienso que es porque las mamás quieren ver a su hijo en ese papel o en ese ámbito (alude a las actividades del aula) (RE04. Chantal).

La creatividad de las madres fue un aspecto que las educadoras reconocieron como importante para el trabajo con los niños. La maestra Chantal lo expresó en términos de que las mamás son ingeniosas y que sus aportaciones van más allá de lo que ellas como profesoras esperarían; en opinión de la maestra, las mamás lo hacen pensando en la actividad que realizarán los niños.

En los ejemplos analizados se distingue que la participación de educadoras y madres está fincada en el interés mutuo de que los niños tengan las mejores condiciones posibles para el desarrollo de las actividades en las aulas. En ese sentido, es importante para educadoras y madres tener un referente común desde el cual darle sentido a sus acciones y aportaciones. En la perspectiva de Wenger (2001) la acción compartida “no tiene que ser uniforme para que sea un producto colectivo (...), no es conjunta en el sentido de que todos creen lo mismo o están de acuerdo en todo” (Wenger, 2001: 106). Es conjunta porque las personas “están interconectadas” por la comprensión de la tarea en común. En este contexto, se podría decir que la participación alude a las relaciones sociales entre las personas y no supone necesariamente la interacción directa (Wenger, 2001; García-Becete, 2003 y Petrelli, 2010).

En los espacios de interacción entre docentes y madres circula un tipo de conocimiento social del cual educadoras y madres se apropian. En el caso de los maestros, el estudio de Talavera (1992) reporta la existencia de redes de relaciones que los profesores establecen al realizar su trabajo cotidiano; esas redes son identificadas por la autora como fuente de recursos para futuras situaciones de enseñanza. En las situaciones descritas por las educadoras, se aprecia que las aportaciones de las madres forman parte de esa “fuente de recursos” pues muestran maneras de hacer las cosas, que también pasan por el filtro de lo que “funciona” con los niños.

Por otra parte, en las relaciones de las educadoras con las madres existen momentos en que comparten ciertas orientaciones para guiar el trabajo de los niños. Una de las educadoras describió algunas de las sugerencias que hacía a las madres para el desarrollo de las actividades en el aula.

Trato de explicarles que no hay que decirles a los niños cómo hacer las cosas, hay que dejar que ellos lo hagan, aunque se equivoquen, no darles las respuestas (sino) más o menos guiarlos. Cuidar si los niños van a hacer algo caliente o a utilizar un cuchillo (RE04.Ema).

Gina narró al respecto.

Cuando se realizan investigaciones con el apoyo de las mamás, les decimos que regularmente lo hacen ellas y la intención no es esa. (Se trata de) que investiguen con los niños, estando ellos presentes. Que les digan: vamos a investigar. Es algo muy breve, que esa investigación se la platiquen a los niños, ya después aquí en la escuela se va a ampliar con la participación de todos (RE 04. Gina).

Los relatos de las maestras muestran que ellas anticipaban a las madres ciertas orientaciones que ayudarían a guiar a los alumnos; les recomendaban por ejemplo, que permitieran a los niños resolver las tareas aunque no las hicieran siempre de manera correcta y evitaran decirles las respuestas. A la luz de la perspectiva de Rogoff (1993) sobre la construcción situacional del conocimiento, se podría decir que las orientaciones de las educadoras a las madres se acercan a lo que la autora plantea como “participación guiada”, en el sentido de que este tipo de participación implica a “los adultos o a otros niños desafiando, estimulando y apoyando al niño en el proceso de plantear y resolver problemas” (Rogoff, 1993: 42).

Desde la perspectiva analítica del estudio estas recomendaciones podrían conformar lo que Wenger (2001: 22) considera como “marcos de referencia y perspectivas compartidas” para una empresa en común. Genovese De Oliveira y De Macedo (2011) aluden a este tipo de orientaciones como parte de un “contrato pedagógico” que caracteriza la relación entre los profesores y las familias. Para Mercado (2002) son algunos de los saberes docentes que los maestros aprenden a compartir con los padres; en este caso tratar de no decirles a los alumnos cómo hacer las cosas, sino guiarlos en el proceso de aprender.

Otro ejemplo de la participación entre educadoras y madres del estudio se muestra en la conversación registrada entre Yaqui y la mamá de un niño de su grupo (segundo grado) al inicio del ciclo escolar. En ese momento Yaqui preveía el trabajo con algunas mamás sobre las rutinas de activación física para la semana siguiente a la conversación; para ello consultó con una de las madres sobre cómo y a quiénes podría incluir. Dichas rutinas formaban parte del Programa Nacional de Actividad Física Escolar (PNAFE) y consistían en realizar treinta minutos de ejercicio físico al iniciar la jornada; algunas ocasiones eran coordinadas por las educadoras con apoyo de las madres. La conversación fue la siguiente:

Yaqui: ¿Quién será bueno?

Mamá: Las que tienen buenas ideas de aquí... (Como pensando en las mamás).

Yaqui: La mamá de Cristina, ya está.

Mamá: Judith, la mamá de... /Recordando el nombre del niño/.

Yaqui: Kareb.

Mamá: Ajá, ella sería (afirma). ¿Quién más? /Pensando en otra mamá/ Alondra.

Yaqui: ¿Mamá de? /Pregunta por el nombre del niño/.

Mamá: Del niño que tiene su pie accidentado.

Yaqui: Aaah, de Manuel.

Mamá: Ella (afirma). ¿Quién más? ¿Quién más? /La mamá y Yaqui recorren con la vista los nombres de los niños que están anotados sobre las mesas de cada uno, como tratando de identificar qué otras mamás podrían participar/.

Yaqui: ¿Sabe quién me gustaría (que participara)? La (mamá) que tiene un bebé.

Mamá: La (mamá) de María Elena.

Yaqui: Porque ya ve cómo le gustó estar con su hija. ((Se refiere a una actividad que tuvieron las madres en el aula para elaborar con los niños carteles sobre qué hacer en caso de sismos)).

Mamá: También ella (confirmando).

Yaqui: Pero, ¿el bebé? (Preocupada y con cierta duda).

Mamá: Pues dígame que si puede (como que la anima).

Yaqui: ¿Cree que quiera la mamá de Edith? ((Otra mamá)).

Mamá: Es que trabaja (duda).

Yaqui: ¿Quién más? (Como pensando). La mamá de Alejandro está embarazada (no creo que pueda). ¿Cree que quiera la mamá de Jazmín? (Tono de consulta, esperando respuesta) /la mamá se queda callada/ (como pensando).

Mamá: Pues serían ellas, (como que no hay más) hable con la mamá de María Elena y la mamá de Edith (confirma).

Yaqui: Si y también le voy a decir a la mamá de María (convencida).

Mamá: No conozco a la mamá y a la niña no la he visto.

Yaqui: Sí, es la niña que estaba aquí con su mamá /indica el lugar donde se sienta la niña/ (RO 04.Yaqui).

En este diálogo al inicio del ciclo escolar la docente conversó con la mamá de uno de sus alumnos con quien, aparentemente, tenía cierta confianza. En esa charla Yaqui preveía la organización de la actividad con los niños y las madres; en la conversación ella actuó con la madre como interlocutora de sus preocupaciones, dudas y posibilidades de invitar a diferentes mamás. En el diálogo que hubo entre Yaqui y esa madre intercambiaron información que la profesora sabía y la mamá no o viceversa, por ejemplo el gusto de la mamá de María Elena por participar con su hija en actividades escolares o la situación laboral de la mamá de Edith que Yaqui desconocía.

De igual forma, ambas estuvieron de acuerdo en que la madre de Cristina y la de Kareb podrían participar en la actividad. También pusieron en común situaciones que a la docente le preocupaban y a la mamá no, como el horario laboral de la mamá de Edith o el bebé de la mamá de María Elena. Este diálogo sobre aquello que era más factible para cada una de las madres que nombraban, ejemplifica formas de participar en decisiones que implican “saber qué saben los demás, qué pueden hacer y cómo pueden contribuir a una empresa” (Wenger, 2001: 159).

Asimismo, en el diálogo se expresa un conocimiento compartido entre la mamá y la educadora sobre situaciones personales, familiares o laborales de los alumnos y sus madres, aunque ocurrió al inicio del año escolar. Se trata de un conocimiento no escrito³⁹ que las docentes construyen durante su relación con los alumnos y sus madres o familiares. En este caso, a Yaqui le permitió explorar las posibilidades que tenían algunas mamás para participar con ella en el trabajo que preveía hacer con los niños en el aula. Finalmente, en la conversación se entretajan referencias a otras madres que no estaban presentes en la interacción pero sí en las reflexiones y decisiones de la maestra y la madre. En este sentido el análisis muestra que la participación, como refiere Wenger implica a “otras personas que pueden no estar presentes” incluso “cuando intentamos hacer comprensibles nuestras ideas y propuestas” (Wenger, 2001: 82), como en los relatos arriba descritos.

Con respecto al conocimiento que las educadoras tenían de las mamás y las familias de los niños, es importante señalar que ese conocimiento se actualiza en la convivencia diaria y en el trabajo que desarrollan con las madres; estudios como los de Mercado (1985), Rockwell y Mercado (1986), Mercado (2000), Talavera (1992) y Luna (1997) señalan que los docentes también conocen a las familias por los comentarios y situaciones que los niños les platican. El análisis del material empírico mostró que el conocimiento que las educadoras tienen de las madres forma parte del *expediente no escrito* sobre los alumnos.

En la perspectiva analítica del presente trabajo, sostengo que este conocimiento de las docentes sobre las madres y las familias de los niños da cuenta de modos de participación de educadoras y madres porque las madres ya han mostrado a las maestras en encuentros informales, reuniones de grupo o trabajo en clase, toda esa información; este conocimiento es un referente importante en la toma de decisiones respecto a la enseñanza.

2. La participación de las madres en el desarrollo de las tareas en el salón de clase

En este apartado analizo las relaciones que educadoras y madres construían en el desarrollo de las actividades en el aula. En el estudio se identificó que las madres

³⁹Luna (1997) en su estudio planteó la categoría analítica de expediente no escrito para referirse al conocimiento de los maestros sobre cada alumno con el cual, según la autora, “se articulan las informaciones relevantes para sus decisiones sobre la enseñanza” (Luna, 1997: 14).

tomaban parte en ellas de manera diferenciada según los requerimientos de las actividades y las valoraciones de las docentes para acompañar a los niños en la realización de las mismas; advirtiéndose diversos planos de participación de educadoras y madres en actividades para la enseñanza.

En la perspectiva de Wenger (2001) “la participación nunca es una simple realización de una descripción o una regla”; según el autor “es un proceso complejo que combina hacer, hablar, pensar, sentir y pertenecer. En él interviene toda nuestra persona, incluyendo cuerpo, mente, emociones y relaciones sociales” (Wenger, 2001: 94). De acuerdo con esta visión, planteo que la participación de educadoras y madres en la enseñanza remite a un proceso activo, en el cual, ambas conforman mutuamente sus experiencias para concretar actividades de enseñanza en el aula.

Si bien existen ciertas pautas en relación con las intencionalidades pedagógicas que las educadoras expresaron en sus planeaciones didácticas, el trabajo que llevaban a cabo con las madres para concretar las actividades en el aula, no remitía a “ejecutar” actividades, sino en crear relaciones entre ellas que hicieran posible su participación en la tarea de guiar a los niños en sus actividades para el aprendizaje. En estas relaciones ambas ponían en juego sus ideas, conocimientos, experiencias y emociones.

Este apartado del capítulo se organiza en dos secciones, en la primera se muestran las relaciones de participación entre la maestra Chantal y madres de familia cuando la educadora desarrolló con su grupo de treinta y dos niños de tercero, el tema de la “Granja”.⁴⁰ En la segunda se analiza el trabajo que la maestra Ema y madres llevaron a cabo cuando los niños desarrollaron actividades por equipo en el aula; el tema que en esa ocasión trabajó la maestra con su grupo de treinta alumnos de tercero fue el de la “Panadería”.

⁴⁰ En el conjunto de información se observó que la participación de educadoras y madres fue constante en la organización y desarrollo de diferentes Situaciones Didácticas que formaron parte de algunas de las planeaciones mensuales de las educadoras. En éstas se trabajaron temas como la panadería, la granja, el proyecto del maíz, el agua, la verdulería, los oficios, la tiendita, los servicios médicos, entre otros; así como en matrogimnasias, rally acuáticos, miniolimpiadas, feria del libro y rutinas de activación física. Además de Visitas didácticas a la granja, la panadería y el centro de salud. Ver anexo I.

– *De la visita a la granja a la elaboración de requesón, relaciones de participación*

Aquí se analizan dos Situaciones Didácticas sobre el tema de “la granja” que Chantal relató haber trabajado durante un mes junto con las mamás de sus treinta y dos niños de tercero. En su planeación mensual incluyó entre otras Situaciones Didácticas, visitar una granja, preparar queso en el aula, elaborar un cuento y escenificarlo en el salón de clase, así como alimentar y cuidar un pollo durante varios días en la escuela.

Este tema tenía como finalidad, según expresó la maestra, que los alumnos conocieran los animales, sus crías y su importancia en la vida de las personas. La primera Situación Didáctica que se presenta consistió en la visita a una granja y la segunda en la elaboración de queso. El análisis del relato en cuanto a la organización y el desarrollo de ambas Situaciones Didácticas, muestra que la educadora y las mamás se involucraron en un proceso continuo de participación.

Chantal explicó que antes de visitar la granja con su grupo desarrolló en el aula varias actividades secuenciadas como ver una película sobre la granja, comentar colectivamente cómo es una granja, quiénes trabajan en ella, qué animales se crían y tipo de máquinas que se emplean para las labores. Los alumnos investigaron junto con sus madres ¿cómo es un corral? y ¿qué es un establo? Los niños junto con la maestra elaboraron los acuerdos para la visita, los permisos de sus padres para asistir a la granja y una guía de observación para el recorrido. Después de la visita, trabajaron varias lecturas del texto “el gran libro de los animales”, el cual fue una actividad registrada por la docente como parte del Programa Nacional de Lectura.

Sobre la visita de la granja, la docente relató haber convocado a las mamás a una reunión en el aula para presentarles las actividades que se harían con los niños durante un mes y los motivos para la visita.

Les dije a las mamás: vamos a llevar a los niños a lugares que no conocen. Esta es la comunidad pero no todos los papás de los niños ordeñan manualmente y una ordeñadora no se ve en todos lados. Los niños ya conocen algunos animales pero no han visto cómo están en los corrales o cómo se ordeña una vaca. Todos (los niños) decían /en clase/ que un caballo come lo mismo que una vaca y no es así; se les da otro tipo de alimento (RE04.Chantal).

De acuerdo con la narración, la profesora explicó a las mamás que los niños sabían ciertas cosas sobre los animales pero había otras que desconocían, por ejemplo no tenían claro qué comía un caballo o una vaca. También hizo mención que si bien todos los niños vivían en la misma región, no todos tenían la oportunidad de ver cómo se ordeña una vaca o conocer una granja. Es decir, la maestra les compartió a las mamás sus apreciaciones acerca de cuestiones que consideraba importante que los niños conocieran sobre el tema a trabajar.

Chantal describió también cómo en dicha reunión las mamás se mostraron dispuestas a contribuir en esa actividad; tres de ellas sugirieron visitar granjas aledañas a la escuela pero ninguna, incluida la educadora sabía qué animales se criaban, ni el equipo que empleaban los granjeros en sus labores cotidianas. Chantal recordó que:

[A las mamás] les dije: vamos a investigar cuál es la granja que está mejor equipada (RE04.Chantal).

La docente precisó (mientras mostraba su planeación y fotografías de la visita a la granja) que cada una de las tres mamás que sabían de una granja cercana a la escuela, se hizo cargo de ir a preguntar por los animales que se criaban y las máquinas que empleaban. Continuó explicando que junto con las tres mamás que visitaron las granjas y algunas otras presentes al término de un día de clases, eligieron una donde los niños podrían ver crías de caballos, borregos, vacas y aves de corral; máquinas como la segadora y la ordeñadora; así como graneros, corrales y comederos para diferentes animales.

La profesora añadió que en una reunión más con todas las madres decidieron qué granja visitarían, cuáles de ellas acompañarían a los niños y quiénes serían responsables de hablar con el granjero para establecer fecha, hora y recorrido a realizar. Finalmente dos de las madres acompañaron a la docente y a los niños durante la visita.

En esta narración Chantal describió cómo con sus acciones logró interesar a algunas de las madres de sus alumnos en la propuesta sobre la visita a la granja. Por su parte las mamás, relató Chantal, si bien fueron convocadas por ella, también se involucraron de manera que ellas mismas sugirieron qué granjas cercanas visitar, tal

vez coincidiendo con la maestra en la importancia de que sus hijos conocieran cómo es una granja y los animales que en ella se crían.

Las periódicas interacciones que Chantal narró haber sostenido con las madres de sus alumnos para el trabajo de la granja, remiten a los planteamientos de Lave y Wenger (2003) cuando afirman que la participación presupone “un sistema de actividades respecto del cual los participantes comparten comprensiones concernientes a lo que se está haciendo y lo que esto significa en sus vidas y para sus comunidades” (Wenger, 2003:74).

Por otra parte se aprecia en el relato, que las madres participaron con la maestra en diferentes momentos, en diversos planos y de distintas maneras tanto en la preparación como en el desarrollo de la actividad; cada una en relación con sus circunstancias y posibilidades aportó aquello que le fue posible para llevar a cabo una situación compartida o de interés mutuo. En este sentido, la participación de las madres es diferencial; no obstante, crea relaciones entre ellas y con la docente.

Después de la visita a la granja, la profesora procedió a la segunda actividad que consistió en elaborar queso en el aula. Esta fue una actividad que implicó previamente un trabajo de indagación que consistió en que los niños con sus madres investigaran sobre qué es el cuajo, así como varias recetas de cocina, entre ellas, cómo preparar queso, carne deshebrada de pollo en caldillo de jitomate, huevo con salchicha y yogur.

La maestra distribuyó a los treinta y dos niños en cuatro equipos, cada uno de ocho alumnos, que prepararían queso simultáneamente. Así lo describió Chantal:

Nos organizamos con los niños por Rincones y nos pusimos de acuerdo (sobre) qué querían trabajar primero. Al principio se iba a trabajar simultáneamente para elaborar un producto diferente en cada uno de los Rincones, pero las mamás se organizaron dependiendo de lo que los niños querían trabajar, que en este caso fue la preparación de queso. (Con las madres) reunimos los materiales ((cuajo, leche, sal, ollas de cocina, parrillas eléctricas, extensiones eléctricas, coladores, servilletas de tela y de papel, cucharas y platos)) para hacer queso. En el salón algunas mamás apoyaron, porque (yo) no podía trabajar con tantos niños que al mismo tiempo prepararían queso; (hacerlo) significaba descuidarlos (durante el proceso de elaboración) y la actividad representaba cierto riesgo para ellos. Entonces colaboró una mamá por equipo (RE04.Chantal).

En el relato puede verse que la relación entre las madres y la educadora implicó una coordinación constante desde el principio, además reconocida como colectiva por la docente cuando se refirió a ella y a las madres en plural: "Nos organizamos con los niños...", "nos pusimos de acuerdo...", "(con las madres) reunimos los materiales para hacer queso". En esa parte del relato se aprecia, siguiendo a Wenger (2001: 102), que mantener el compromiso mutuo en una actividad compartida "requiere trabajo" y la coordinación de las actividades "exige una constante atención".

Es decir, para la maestra implicó coordinar el trabajo con los niños y con las madres a la vez, así la maestra ponía en juego una diversidad de saberes para orientar el trabajo de enseñanza, por un lado tomaba en cuenta los intereses de los niños y, por otro, las aportaciones de las madres. En este sentido destaca en el fragmento cómo la maestra y las madres tomaron en cuenta a los niños, lo que ellos deseaban en relación con el producto que sería elaborado y en función a ello la maestra se organizó con las madres para ofrecer a sus alumnos las condiciones que se requerían para concretar esa actividad en el aula.

Entre las cuestiones organizativas Chantal refirió a la importancia que tuvo la participación de las madres en el aula para desarrollar la actividad, en este caso, una mamá en cada equipo, porque ella sola "no podía trabajar con treinta y dos niños que al mismo tiempo prepararían queso; (hacerlo) significaba descuidarlos" en las orientaciones para la elaboración del producto.

En otra parte del relato, Chantal explicó que las madres se involucraron para guiar a los niños en la preparación del queso, así como para enfrentar algunas situaciones inesperadas.

Cuando ya no resultó el queso las mamás colaron la mezcla para sacar el suero y obtener requesón ((producto lácteo similar al queso. En algunos países de América del Sur se le conoce como *ricota*)) Yo ya había hecho queso en mi casa, sólo que era una cantidad pequeña y sí salió, pero en esta ocasión al llevarlo a la práctica (en el aula) como era una mayor cantidad de leche, el cuajo (para hacer queso) no cuajó; entonces, decidimos con las mamás y los niños hacer varias elaboraciones (recetas). La del queso que a final de cuentas no resultó, terminamos haciendo requesón, como teníamos mucha leche se optó por hacer yogur y otras recetas (RE04.Chantal).

Según la descripción de la docente ante la situación de que no resultó el queso, ella y las madres decidieron junto "con los niños" preparar requesón en lugar de queso, así lo describió la maestra: "decidimos"; además prepararon otras recetas que no tenían previsto elaborar en clase pero que los niños y las madres, narró Chantal, habían investigado previamente. Esta situación significó para la profesora reorganizar las actividades junto con las mamás y sus alumnos para que ellos prepararan productos derivados de animales de la granja como la vaca, el pollo y el cerdo. De acuerdo con Wenger (2001), la participación en una empresa "no es una simple meta establecida", ni "un acuerdo estático"; es más bien un proceso activo y continuo (Wenger, 2001; Lave y Wenger, 2003) que "invita al planteamiento de nuevas ideas y al mismo tiempo las ordena" (Wenger, 2001: 109).

En este sentido, educadoras y madres son portadoras de saberes específicos que están en constante movimiento para dar sentido a sus acciones. Se podría decir que actividades para la enseñanza como las descritas por Chantal fueron posibles en la escuela del estudio porque ella y las mamás tomaron parte en la organización y el desarrollo de las mismas, se comprometieron y crearon relaciones de participación que no fueron momentáneas o esporádicas sino sostenidas durante un mes, en este caso para trabajar el tema de la granja.

En esas relaciones se desarrollaron interacciones continuas entre educadoras y madres en múltiples actividades donde se apreció que tanto las madres como las educadoras tenían condiciones laborales diferentes, preocupaciones e intereses diversos, pero existía un interés común en ofrecer a los niños situaciones más activas para su enseñanza y para ello se comprometían y creaban "relaciones de responsabilidad mutua" (Wenger, 2001: 109) para el trabajo con los niños.

– *La panadería: educadoras, madres y niños trabajan conjuntamente en el aula*

En este apartado analizo las relaciones de participación de educadoras y madres en el aula para guiar a los niños hacia el desarrollo de las actividades de enseñanza. Tomo como referente empírico las actividades que Ema relató haber trabajado junto con las mamás de sus treinta alumnos de tercer grado; así como pasajes del registro de observación de una mañana de trabajo en el salón de Ema, los cuales se tienen videograbados.

Estas actividades formaron parte de varias Situaciones Didácticas que la maestra diseñó cuando trabajó el tema de la “Panadería” de acuerdo con los campos formativos que señala el Programa de Educación Preescolar 2004. En su planeación mensual incluyó trabajar en el aula cinco actividades diferentes de manera simultánea como fueron el reparto, cálculo, modelado, elaboración de un pastel y pintura; una por equipo. La maestra se refería a las cuatro primeras como Rincones y a la quinta como el Taller del pastel. Estas cinco actividades se realizaron en un horario de 9:00 a 10:30 horas con la participación de tres madres de familia.

El análisis del relato muestra que la participación entre educadoras y madres en el aula es posible porque alrededor de ella está imbricada la historia de relaciones que ambas construyen para hacer posible situaciones de enseñanza como las aquí relatadas. A continuación describo las actividades por equipo.

El Rincón del reparto tenía por nombre “el regalo” y correspondía al campo de pensamiento matemático. La actividad fue diseñada por la docente para que los niños pudieran agregar, reunir, igualar, comparar y repartir objetos. El trabajo consistía en que los niños repartieran entre ellos dulces y chocolates de diversos tamaños y tipos, de manera que cada uno tuviera la misma cantidad por tipo de dulce y chocolate. Cada que repartían un tipo de dulce, los niños graficaban, lo cual implicaba dibujar el tipo de dulce y escribir el número correspondiente a la cantidad que tenían de cada uno. Al final de la actividad los niños podían comer sus dulces y chocolates.

El Rincón de cálculo se llamaba “¿cuántas caben?” La actividad, según explicó la maestra también correspondía al campo de pensamiento matemático y tenía como finalidad que los niños realizaran estimaciones utilizando medidas no convencionales para resolver problemas que implicaban calcular cantidades. Las unidades de medida eran cucharas para la leche en polvo de los bebés, los niños las utilizaban para estimar con cuántas cucharas de harina podrían llenar recipientes de diferentes tamaños. Una vez que hacían la estimación registraban en una hoja en blanco, para ello, dibujaban el recipiente y escribían el número de cucharas de harina que habían estimado. Posteriormente, verificaban si su cálculo había sido correcto o no; entre ellos comentaban cuántas cucharas de harina les hizo falta o les sobraron. Finalmente comparaban los resultados para explicar el por qué de las diferencias en sus registros.

La maestra describió que el *Rincón del modelado* fue una actividad diseñada para el campo de Exploración y conocimiento del medio. Una de las actividades

previas al trabajo por equipos en el salón consistió en visitar una panadería con el apoyo de madres de familia. En esa visita, relató la maestra que “el panadero les enseñó las batidoras, todos los ingredientes, cómo hacía los bolillos y los diferentes panes que se elaboraban”.⁴¹ En el Rincón del modelado los niños prepararon masa para hacer panes y galletas de diferentes tipos; la actividad no incluyó hornear los panes y galletas.

El *Taller del pastel* correspondía al campo de lenguaje y comunicación. En esta actividad, según la narración de Ema, los niños junto con sus madres indagaron recetas para hacer diferentes pasteles; después, los niños en equipo seleccionaron el pastel que querían hacer. Por su parte, las seis mamás de los niños que integraban el equipo se pusieron de acuerdo entre ellas para decidir qué mamá estaría junto con la maestra orientando a los niños durante el proceso de preparación del pastel y cómo contribuirían para llevar los ingredientes, materiales y aparatos eléctricos requeridos para hornear el pastel en el salón. Los niños, al terminar de decorar el pastel, lo partieron y comieron junto con sus compañeros.

El Rincón de pintura fue diseñado por Ema atendiendo al campo de Expresión y apreciación artística, en este Rincón los niños contaban con diversos materiales para crear una historia relacionada con la elaboración y los usos del pan.

Cada uno de los cuatro Rincones y el Taller implicaron un trabajo de organización que involucró a la educadora y las madres de familia para prever los materiales y equipos necesarios, para ello tomaron en cuenta las posibilidades de conseguirlos y llevarlos al aula; así como medidas de seguridad para los niños en cuanto al uso del horno de microondas, extensiones eléctricas, batidoras, recipientes de cristal y utensilios como el cuchillo. También, la maestra compartió con las madres algunas orientaciones sobre cómo guiar a los niños en las actividades, por ejemplo no decirles cómo hacer las cosas o darles las respuestas.

Antes de iniciar con las actividades en el aula, Ema relató que ya se tenían todos los materiales en el salón; las madres de familia habían colocado el horno de microondas y la batidora en un lugar cercano al equipo que elaboraría el pastel. Durante el desarrollo de las cinco actividades simultáneas, se observó que las mamás sabían del conjunto de actividades a realizar en los equipos, lo cual les permitía

⁴¹ Entrevista a la maestra Ema 23, de junio 2011.

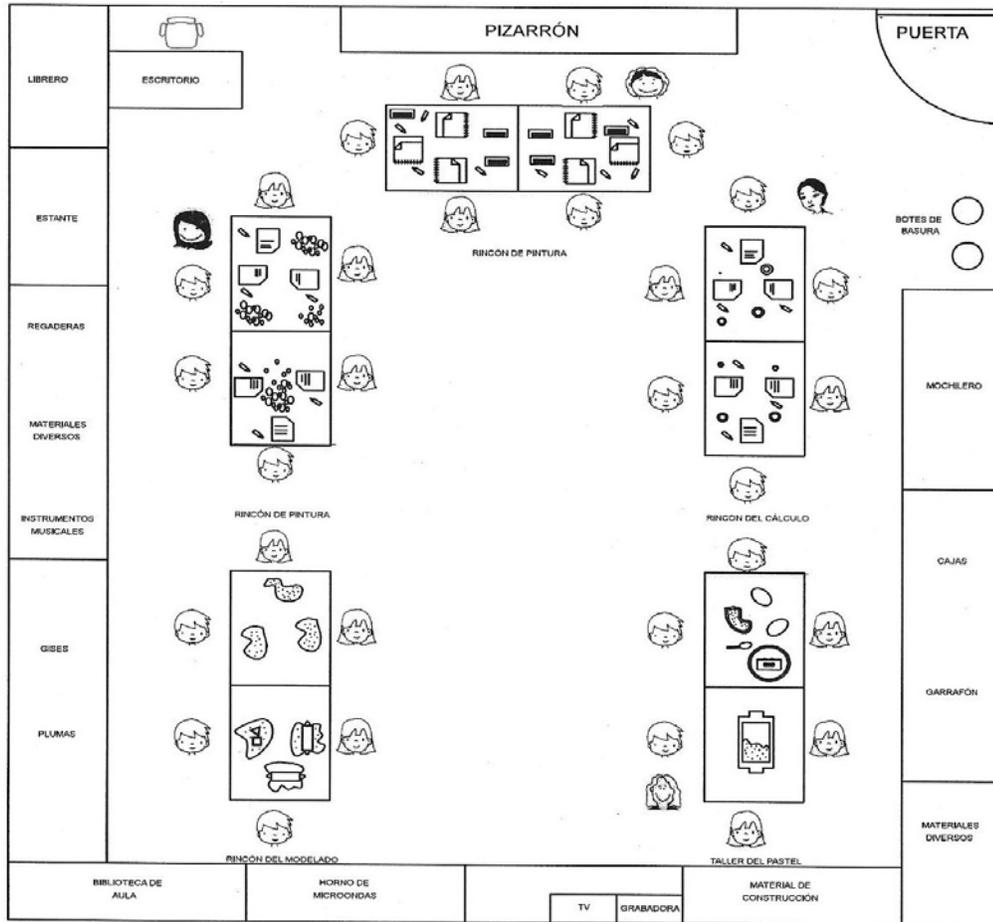
organizarse entre ellas para estar atentas a las tareas de los niños y orientarlos en su consecución. De las tres madres de familia, una estuvo todo el tiempo en el Taller del pastel; las otras dos se movían de un Rincón a otro para observar y guiar a los niños – mamás itinerantes-, una de las dos mamás apoyó a los niños del Taller del pastel para acercar los ingredientes, meter y sacar el pastel del horno de microondas y cambiarlo a otro refractario para que los niños lo decoraran.

Por su parte, la docente al inicio de las actividades recordó a los niños el trabajo que realizarían por equipos; la maestra pasaba equipo por equipo para orientar a los niños. Los equipos donde se detenía por más tiempo y en más de una ocasión fueron el Rincón del reparto y el de cálculo. La organización en el aula para las cinco actividades simultáneas se observa en el siguiente plano.

Plano del salón

Maestra Ema. Tercer grado
 Total de alumnos: 30
 13 niñas, 17 niños
 Tres madres de familia
 Equipos de niños: 5
 Niños por equipo: 6
 (RO06. Ema.)

9:20 a 10:30 hrs.
 Entrevista inicial más videograbación
 Tema: "La Panadería"
 Distribución de los niños por equipo
 Educadora y madres de familia
 Transcripción: Leticia Montaña
 Apoyo elaboración plano: Daniela Ramírez



SIMBOLOGÍA



Nota. La mamá 1 y 2 se movían de un equipo a otro, al igual que la maestra. La mamá 3 todo el tiempo estuvo en el Taller del pastel

En seguida presento algunos pasajes de momentos videograbados en la clase para mostrar la participación de la educadora, madres y niños en el trabajo de aula.

Rincón: El regalo

((Un niño del equipo ha empezado a repartir los dulces, una de las mamás está observando cómo los niños se repartían tres paletas que estaban revueltas entre otros dulces, observa la cantidad que tiene cada uno. Otro de los niños toma la iniciativa para repartir las monedas de chocolate, antes de que inicie el niño interviene la mamá)).

Mamá 2: ¿Cuántos son? /le pregunta a una niña/.

Niña 1: Uno, dos, tres (cuenta uno por uno) /los demás niños también cuentan sus dulces/.

Mamá: ¿Segura? /la niña vuelve a contar/.

Niña: Tres.

Mamá: Regístralo /los niños ven sus registros que consistían en dibujar en una hoja blanca el dulce que estaban repartiéndose y anotar la cantidad que tenían; por cada tipo de dulce harían lo mismo. Los niños al ver sus registros, dos de ellos anotan el número y dos más cuentan sus dulces/.

(RO06. Ema).

Aquí se advierte que la madre de familia observó cómo los niños resolvían el reparto de los dulces, la mamá intervino cuando los niños estaban por iniciar el reparto de otro dulce sin haber registrado cuántos tenían del primero. La mamá al preguntarle a la niña “¿Cuántos son?”, los demás niños pusieron su atención en contar sus dulces; posteriormente, al decirle que lo graficara, algunos niños que no habían anotado cuántos dulces tenían, procedieron a hacerlo antes de continuar con el reparto. La pregunta de la mamá fue una manera en que guió a los niños en la realización de la actividad sin decirles qué hacer o cómo hacerlo.

Rincón: ¿Cuántos caben?

((Uno de los niños está tratando de estimar mentalmente con cuántas cucharadas de harina llena un recipiente pequeño de plástico. Sus compañeros esperan la respuesta. La mamá interviene)).

Mamá 2: ¿Cuántas piensas que van a caber?

Niño1: Cuatro (voz baja) /llega la maestra y observa, no interviene/.

Mamá 2: ¿Cuatro? (como confirmando con el niño).

Niño 1: Si (seguro).

Mamá: Aquí vas a registrar (señala la hoja de registro del niño)
¿Sale?

Maestra: Tu Gael, ¿cuántas piensas?

Gael: Tres.

Mamá 2: Aquí lo registras (le indica a Gael su hoja de registro).

Maestra: Ahora vamos con el siguiente (recipiente) /la mamá termina de decirle a una niña que no ha registrado el número: aquí registras (cómo apurándola para iniciar el cálculo con el otro recipiente).

(RO06. Ema).

En el segundo fragmento se advierte que la mamá guía el trabajo de los niños de la misma manera como lo hizo con el equipo del reparto. No les dice la respuesta, sino que pregunta a uno de los niños para que los demás observen lo que está haciendo su compañero, identifiquen qué es lo que deben hacer, realicen la actividad y sigan un orden. También se aprecia que educadora y madre coincidieron en marcar tiempos a los niños de manera implícita a fin de concluir las actividades. La intervención de la educadora y de la mamá en el trabajo de los niños parte de la observación sobre cómo los niños estaban realizando las actividades, entre ellas no hay palabras de por medio más bien un referente para saber a qué prestar atención, qué dificultades esperar y cómo encauzar a los niños en la actividad.

El Taller del pastel

((Los niños ya habían colocado harina y leche en un recipiente de plástico para preparar el pastel. Una de las niñas con el uso de la batidora mezcla los ingredientes. La mamá observa cómo lo hace. Los demás niños del equipo tienen la mirada atenta en su compañera y cómo poco a poco se mezcla la harina y la leche. Sus caras son de sorpresa, algunos señalan con su dedo cómo se están mezclando los ingredientes. Una mamá corta con un cuchillo una porción de mantequilla y la deja caer en la mezcla. La maestra está con los niños en el Rincón del reparto; se pone de pie y observa al grupo como valorando el equipo siguiente con el que trabajará)).

Niño1: ¡Mantequilla! (Fuerte) /voltea a ver a la mamá que colocó la mantequilla, la mamá sonrío y se va/.

Niño 2: ¡Mira Sandra! /Le señala a su compañera la mantequilla como indicándole que también la mezcle. La niña ve la mantequilla y empieza a mezclarla/. ¡Ándale! (Entusiasmado y como aprobando la acción de su compañera) /la niña continua mezclando, no se ha dado cuenta que el cable de la batidora está por caer en la mezcla. La mamá 1 retira el cable. La mamá 3 coloca un recipiente de plástico en la mesa, lo destapa y se retira sin decir nada; el recipiente contiene leche condensada/.

Mamá 1: Ahora préstasela a Martha (le dice a Sandra). /La niña con la ayuda de la mamá le pasa la batidora a su compañera. Martha continúa mezclando mientras la mamá 1 coloca tres huevos sobre la mesa/ ¿Quién quiere ponerlos (a la mezcla)?

Niña 2 (Martha): ¡Yo! /La mamá le pasa la batidora a Sandra, al tiempo que la apaga. Martha rompe uno de los huevos en la orilla del recipiente/.

Niños: ¡Ándale! Tú sí sabes (casi a coro. Al parecer es una expresión común en los niños. La mamá también repite la frase).

(RO06. Ema).

Lo que en este caso se destaca es cómo las madres coordinaban sus acciones para atender a los niños sobre la base de un conocimiento socialmente compartido como es la elaboración de un pastel; se advierte que ellas participaban marcando los momentos en que los niños incorporarían los ingredientes, cuidaban que todos tomaran parte en la actividad y motivaban a los niños reconociendo su intervención.

En la atención a los niños por equipo, se aprecia que las madres tenían un papel relevante en el sentido de que ellas mediante preguntas o bien marcando pautas para el trabajo guiaban a los niños sin darles las respuestas. Las madres desde sus observaciones y valoraciones sobre el hacer de los niños decidían en qué momento intervenir y preguntar a los niños como una manera de orientarlos en la actividad.

Las perspectivas analíticas del estudio son próximas a las aportaciones de Rogoff (1993) en lo relativo a la participación guiada, en el sentido de que educadora y madres de familia compartían una visión sobre cómo guiar a los niños, en este caso mediante preguntas para resolver las tareas asignadas por la docente. Se podría pensar en que compartían “coordenadas comunes” (Lomov, 1978, citado en Rogoff, 1993) para trabajar con los niños.

3. Apreciaciones de las madres sobre el trabajo con las educadoras

Alrededor de las propuestas de las educadoras a las madres de familia para tomar parte en las actividades de enseñanza de sus hijos, se entrecruzan las condiciones de vida de las mamás y los sentidos que ellas construían en torno a participar con sus hijos en la escuela.

En la parte introductoria del presente trabajo destaqué que la mayoría de las mamás de los niños que asistían a los jardines del estudio eran mujeres jóvenes entre veinte y treinta y ocho años de edad, tenían de uno a cuatro hijos y la mayoría de ellas estaban dedicadas al hogar. En la escuela de organización completa del estudio ubicada en una región semiurbana, al inicio del trabajo de campo en el año 2011 se identificó que muy pocas trabajaban y sólo dos de ellas tenían una carrera profesional. Sin embargo, por la situación económica de algunas familias, en el ciclo escolar 2012-2013 algunas de las mamás empezaron a laborar en fábricas cercanas a la comunidad.

En los relatos de las maestras se encontraron referencias sobre algunas situaciones familiares de las mamás que les impedían estar en la escuela para

participar en algunas actividades. En esos casos, las mamás por iniciativa propia buscaban otras maneras de “apoyar” el trabajo de sus hijos como expresaron algunas de las docentes.

Es complicado trabajar con las mamás (en el salón), primero por su trabajo en casa y porque hay mamás que también trabajan pero mandan a la abuelita, tía, sobrina o suegra por el apoyo al hijo. (RE 02. Lía).

Otra docente expresó:

Hay algunas mamitas que (dicen:) tal mamita no vino, pero me dejo encargado preguntar en qué equipo está su niño. No tienen tiempo (de venir a la junta), pero se interesan. (RE03. Gina).

La maestra Chantal comentó al respecto.

La mayoría de las mamás intentan integrarse a la actividad, pero a veces se presentan situaciones como (la falta de) tiempo y situaciones familiares que no les permiten participar en una actividad, pero se acercan. Eso también es otra forma (de apoyar), se acercan y dicen: maestra, no puedo ese día, pero dígame qué (otra cosa) puedo hacer para apoyar. (RO05. Chantal).

En las referencias de las docentes, se aprecia el compromiso de las madres de familia con el quehacer escolar de sus hijos. Las mamás buscan maneras para saber en qué “apoyar” el desarrollo de alguna actividad escolar. Las maestras refirieron que cuando las mamás no pueden asistir recurren a la abuelita, tía, sobrina o suegra para acompañar a los niños en las tareas del aula. También suelen preguntar a otras madres de familia en qué consistirán las actividades ó bien hablan con las docentes para buscar otras formas de tomar parte en las actividades.

Las maestras Chantal y Linda destacaron que hay ciclos escolares en que las mamás no se muestran muy interesadas en el quehacer escolar de sus hijos y en participar con ellas en las actividades. En esos casos el trabajo recae en algunas madres de familia. Una línea de indagación sobre el tema de las relaciones de participación entre educadoras y madres en actividades de enseñanza, que surge de

este estudio refiere a identificar y analizar procesos que influyen en la continuidad o no de las relaciones de participación de educadoras y madres de familia en las escuelas.

Por otra parte, Lave (2001), Wenger (2001), Lave y Wenger (2003) sostienen que la participación en la vida cotidiana es un proceso de cambiante comprensión. En este sentido, es sugerente pensar en aquello que las mamás valoraban como importante al colaborar con las educadoras. Al respecto, un grupo de madres entrevistadas⁴² manifestaron apreciar mucho que las educadoras las incluyeran en el quehacer escolar de sus hijos, que las informaran sobre el trabajo del aula. Una de ellas señaló:

Yo tengo dos jóvenes y me tocó muchas veces que otras maestras [en otras escuelas] ni en cuenta decían: “hagan ustedes”. (Aquí las maestras participan con uno, apoyan el trabajo a realizar con los niños. Les preguntamos: oiga maestra (cómo lo hacemos). Ellas contestan: “miren así” (REColect. M.F. 2).

Esta mamá, al hablar en plural, destaca que para ellas es importante que las maestras las orienten en los trabajos escolares de sus hijos. Se podría decir que una característica de las educadoras de este jardín es dar respuesta a las preguntas de las mamás con ejemplos u orientaciones.

Otra mamá explicó:

Ahorita nos estamos involucrando más en trabajar con los niños, hablamos por ejemplo de que cuando iba mi hijo en segundo grado ((ahora está en tercero)), se hizo el Taller de los oficios, yo vine y los niños súper encantadísimos porque se vivió real. También hubo el Taller de hacer tortillas de comal, con la masa, con la prensa (máquina de hacer tortillas), con el fuego. Entonces, a ellos les llama más la atención y se interesan [por saber] cómo se hacen las cosas, al igual que en los otros Talleres como el corte de cabello. A los niños se les va enfocando más y más en investigar qué origina las cosas,

⁴² Entrevista colectiva con catorce madres de familia realizada a finales del ciclo escolar 2011- 2012 en el jardín de niños de organización completa. La entrevista tuvo lugar en un salón después de una asesoría práctica del docente-promotor deportivo dirigida a educadoras y madres sobre rutinas de activación física y cómo hacerlas con los niños. En ésta sólo estuvieron presentes las madres y no se tenía prevista para esa fecha, se hizo porque se presentó la ocasión. Todas las entrevistas realizadas con las madres se reportan en el Anexo I.

por qué se hace, por qué esto, por qué lo otro, (y en eso) sí cuenta mucho la participación de las mamás (afirmó), involucrarnos (REColect. M.F. 4).

En opinión de estas mamás, las formas de trabajo que promovieron las profesoras, como las antes descritas, suscitaron en los niños el interés por saber “qué origina las cosas, por qué se hace, por qué esto, por qué lo otro”; fueron situaciones que ellas valoraron positivamente pues veían en sus hijos el gusto por saber más y por trabajar en el aula actividades cercanas a la realidad: “los niños súper encantadísimos porque se vivió real”, expresó una de las madres. Igualmente percibieron que en estas formas de enseñanza “sí cuenta mucho la participación de las mamás (afirma), involucrarnos”.

Otras mamás expresaron sus valoraciones con respecto a las formas de trabajo de las maestras. Una de las mamás destaca sus aprendizajes al participar en las actividades escolares de sus hijos.

Cuando vimos lo de los pintores (nos preguntamos varias mamás) ¿para qué?, ¿qué pasa si los niños no saben quién es Frida Khalo?, pero (yo creo) que nosotros en casa no le hacemos caso (a los niños). Nosotros en casa hacemos comida, hacemos quehacer, menos explicarle al niño. Aquí los niños han aprendido cómo se hacen otras cosas. Mi niño que salió el año pasado, es mucho (de preguntar) con qué se hace eso, por qué se hace esto y todo quiere saber. Son preguntas que ya nosotras estamos obligadas a contestarles. Están más abiertos y uno está obligado a aprender, a explorar. ¿Por qué?, porque antes: espérate, no, quítate, no me quites el tiempo. El preescolar para mí, me ha hecho acercarme muchísimo más a mis dos hijos lo más pequeños que al grande. Yo les digo a mis hijos: a ver, no sé cómo se hace pero vamos a verlo en un libro, vamos a buscarlo en el internet. A lo mejor uno tampoco lo sabe pero hace lo posible por enseñarles con qué, por qué, para qué. Uno va aprendiendo con ellos (REColect. M.F. 7).

Las docentes promovían en el aula actividades que implicaban búsquedas de información por parte de los niños para lo cual requerían de ser acompañados por sus madres. Esta práctica de “investigar” no formaba parte de las experiencias escolares de las mamás con sus hijos. Si bien en las reuniones con las educadoras no objetaban su realización, al llevarlas a cabo con sus hijos surgían dudas e incluso

cuestionamientos sobre el para qué de esas actividades como en el ejemplo que refirió la madre de familia cuando una de las docentes trabajó el proyecto de los pintores.

La mamá al involucrarse en indagar con sus hijos observó que ellos preguntaban, querían saber más del mundo que les rodea. En este sentido, la mamá manifestó su interés por acompañar a sus hijos en la experiencia de aprender lo que les proponían en la escuela. Animaba a sus hijos diciéndoles que ella no sabía pero que podían buscarlo en un libro o en el internet. Igualmente se refiere a la importancia de enseñarles con qué medios, con qué finalidad y por qué razones se hacen estas búsquedas. Finalmente, la mamá percibió que junto con los hijos, “uno va aprendiendo con ellos”. En algunos casos revisados fue un propósito de las profesoras que las madres supieran cómo orientar a los niños en su quehacer escolar.

Una mamá más narró su experiencia familiar con respecto a investigar con su hijo.

Luego mi suegra pregunta (a manera de reclamo): “¿Por qué al niño le dejan eso?”, por ejemplo cuando investigamos las tres erres (reciclar, reutilizar y reducir). En eso contestó una de sus primas (del niño): “Si eso apenas me lo están enseñando en secundaria, el niño no es para que le estén enseñando cosas de secundaria o de primaria”. (Yo le contesté): yo siento que la maestra le va enseñar un poquito más, tal vez ustedes dicen que lo están viendo ahorita en secundaria porque no lo vieron ni en la primaria, ni en el preescolar; ahorita a mi niño sí le están enseñando eso. (A lo cual, la suegra de la señora contestó:) Es que ustedes puro internet, puro internet. Yo le dije a mi suegra: tengo que investigar para que le pueda explicar a mi niño (REColect. M.F. 8).

Este fragmento es sugerente para mostrar que las madres hacen suyas voces provenientes de otros ámbitos sociales como el escolar y las pueblan “con sus propias intenciones” (Bajhtin,1989), esto se advierte cuando la madre sostiene frente a familiares su interés por que el niño investigue y ella junto con él para que “pueda explicar” a su hijo. La mamá encuentra cierto valor a este tipo de actividades porque su niño aprende y la maestra le enseña “un poquito más”. El interés de la mamá, al igual que de las demás madres de familia estaba puesto en que sus hijos aprendieran más y pudieran participar con sus compañeros en las actividades del aula.

También se advierte que algunas madres parecen comparar lo que se hace en este jardín con lo que hacían sus otros hijos años atrás cuando asistieron al preescolar

y estaban vigentes otros programas de estudio. Las madres distinguen que ahora tienen que investigar junto con sus hijos en libros o internet y participar con ellos en el aula, lo cual aprecian pues observan que sus hijos más pequeños son más desenvueltos. De igual forma, las mamás perciben que ellas al indagar junto con sus hijos tienen otros temas sobre qué conversar o preguntarse cosas; algunas de ellas valoran al preescolar porque las ha hecho acercarse más a sus hijos.

Una motivación importante para las maestras fue promover situaciones que despertaran el interés de los niños; en el caso de las madres parecía interesarles que sus hijos aprendieran “un poquito más” con actividades como he señalado, que les llamaba “más la atención” y “se interesarán” por saber “cómo se hacen las cosas”. Por su parte, las madres expresaron que ellas participaban en las actividades por sus hijos. Una mamá señaló lo siguiente:

Uno lo hace por los hijos, yo siento que lo hago por mi hija (afirma).
(REColect. M.F. 5).

Una mamá más comentó:

Uno busca el bien para sus hijos, integrarse con ellos para que uno los pueda sacar adelante, pero depende de uno, de cómo lo tomemos. Si yo quiero ir, asistir (al salón), por ejemplo yo, se va hacer esta actividad (la maestra dice:) ¿Quién puede venir? Yo maestra (contestó la mamá). ¿Por qué? Porque aprende uno y también se involucra (REColect. M.F. 6).

“Sacar adelante a los hijos” significa para algunas de las madres de familia encauzar a los niños en su quehacer escolar, acompañarlos en actividades escolares y aprender junto con ellos. Al parecer son valores que comparten educadoras y madres para la formación de los niños. Por otro lado, para las madres involucrarse en el quehacer escolar de sus hijos significó tener acceso a información sobre el por qué y para qué de las actividades de enseñanza, descubrir cómo apoyarlos, desarrollar relaciones mutuas de participación tanto con la docente como con otras madres de familia y asumir un compromiso en el plano individual y colectivo.

Estas relaciones de participación de educadoras y madres para hacer posible la enseñanza en las aulas de los jardines de niños del estudio estaban alejadas de políticas orientadas a regular la “participación” de los padres y otros actores sociales a

través de los Consejos Escolares de Participación Social. En los jardines del estudio no existía un CEPS y en ningún momento el discurso de las educadoras, directoras y madres de familia aludieron a este organismo social; tampoco se encontró evidencia de que el planteamiento que sustenta la creación de CEPS influyera para que las madres de familia participaran en las actividades de aula junto con las educadoras.

Conclusiones

En esta investigación se muestran algunos de los procesos presentes en la vida cotidiana de los jardines de niños. El análisis orientado por perspectivas conceptuales socioculturales evidencia la existencia de relaciones de participación de educadoras y madres de familia en actividades vinculadas con la enseñanza y el funcionamiento de los jardines de niños. Estas relaciones eran promovidas por el interés común de las maestras y las madres por ofrecer a los niños mejores condiciones para sus actividades escolares.

Las educadoras del estudio ponían en juego saberes docentes y múltiples recursos para incluir a las mamás de sus alumnos en actividades del aula. De hecho, sin la participación de las madres difícilmente las maestras podían llevar a la escuela y a las aulas actividades del mismo interés para los niños. Así como en otros estudios, en los jardines de niños había acciones por parte de las madres para la obtención de recursos económicos y el sostenimiento material de los mismos, que estaban centradas en la gestión de la Asociación de Padres de Familia. Sin embargo, las actividades que implicaban relaciones cotidianas de las maestras con las madres para facilitar el trabajo con los niños en las aulas fueron las más recurrentes y reiteradamente descritas por las educadoras y las madres de familia.

Uno de los aspectos más importantes que muestra este estudio es el interés de las profesoras por compartir con las madres el trabajo con los niños en el aula, los motivos para hacerlo, las formas para realizarlo y las maneras en que ellas podrían colaborar. En todos los casos registrados las madres estuvieron dispuestas a involucrarse en diversas actividades motivadas por el hecho de que sus niños aprendieran según las propuestas pedagógicas de las docentes; éstas fueron organizadas con anticipación por las maestras y para ponerlas en práctica se aportaron sugerencias y materiales que sin el involucramiento de las mamás difícilmente serían posibles dadas las condiciones de su trabajo, por ejemplo la cantidad de niños que atendían o la doble función que ejercían como directoras con grupo.

En los análisis que se presentaron en el capítulo dos y tres se destacó el interés de las maestras por dialogar con las mamás y construir compromisos mutuos con ellas a fin de concretar en la práctica actividades de enseñanza. La constante anticipación y previsión por parte de docentes y directoras para tratar diversos asuntos con las madres de familia, forma parte de una dimensión del trabajo docente poco reconocida.

En este sentido, las relaciones de las educadoras con las madres suponen cierto tipo de conocimientos en torno a la planificación de las actividades del aula y al mismo tiempo del trabajo con las madres. Estos conocimientos configuran saberes docentes que las maestras desarrollan en interacción con las madres de familia, los niños, el currículum, propuestas pedagógicas como las Situaciones Didácticas sugeridas en el Programa de Experimentación Pedagógica, entre otros; que las profesoras articulan e incorporan a su práctica.

Un hallazgo destacable en este estudio es la participación de las madres en las actividades del aula. Al respecto, se mostró que las educadoras anticipaban a las madres ciertas orientaciones sobre cómo guiar a los niños en el desarrollo del trabajo en el aula. En esas situaciones, las mamás ponían en juego sus referentes y valoraciones sobre en qué momento intervenir en la actividad de los niños, qué y cómo preguntarles, así como motivarlos para continuar con la tareas encomendadas por la profesora, lo cual supuso saberes docentes con respecto a coordinar el trabajo de enseñanza con la participación de las madres.

En este contexto, otro de los planos en que educadoras y madres participaron refiere al conocimiento que ellas tenían sobre las madres de familia y cómo, basadas en ese conocimiento, tomaron decisiones sobre el diseño de Situaciones Didácticas ponderando qué actividades eran posibles de concretar en el aula con o sin el apoyo de las madres. En ese aspecto se destacó que las madres están presentes en los procesos reflexivos de las maestras sobre su trabajo docente, lo cual no necesariamente implica su presencia física. Wenger (2001) ha identificado que emprender distintas empresas no siempre supone el mismo proceso de participación “esmerado y encarnado”; tener múltiples niveles de participación como señalan Lave y Wenger (2003) es una característica en las comunidades de práctica.

Por otra parte, según el estudio, la organización y el desarrollo de las Situaciones Didácticas guarda una relación dialógica con los contextos en que tienen lugar y con las posibilidades de docentes y madres para participar en tareas escolares. Al respecto, se mostró que las educadoras en los jardines de organización incompleta ven limitado su trabajo por las condiciones en que lo desarrollan, particularmente cuando ejercen como directoras con grupo; en esos casos resulta para ellas esencial el apoyo de las madres a fin de mantener el funcionamiento de las escuelas y algunas actividades de interés para los niños.

En cuanto a los jardines del estudio, al igual que en otras escuelas de educación básica, existía una falta de recursos económicos y de profesores para sostener su funcionamiento, especialmente en los de organización incompleta. Es destacable que en los jardines bidocentes como el del estudio laboran educadoras que ejercen como directoras y al mismo tiempo atienden un grupo, a pesar de que suelen ser recién egresadas de la carrera. El dato al respecto es que a nivel nacional el 32 por ciento de las directoras de jardines de niños en zonas urbanas también son docentes de grupo; en tanto que, en los jardines públicos rurales, el 90.3 por ciento son directoras con grupo, de las cuales una tercera parte corresponde a educadoras que en sus primeros años ejercieron como maestras y directoras a la vez.

Resulta evidente para este trabajo, la precariedad en que operan los jardines de organización incompleta, concretamente los unitarios, bidocentes y tridocentes que se localizan en zonas rurales, igual que las primarias, secundarias y telesecundarias. La falta de recursos económicos, materiales y de personal docente en estas escuelas, es un problema nacional que incide en la enseñanza y marca graves desigualdades entre los niños en edad de cursar la educación preescolar y aún en toda la educación básica. En este contexto se enfatiza que existen diferencias en las oportunidades de ingreso a la educación preescolar y en las condiciones que posibilitan los aprendizajes de los niños. Tal pareciera que las regiones más pobres del país están destinadas a recibir servicios educativos en condiciones de precariedad que contribuyen a mantener o acrecentar las desigualdades sociales y educativas.

Así mismo, el estudio permite afirmar que en las escuelas de organización incompleta, la intensificación del trabajo docente (Apple, 1989, Hargreaves, 1996), es mayor que en las escuelas con una planta de profesores completa; en términos de que les demanda más esfuerzos y tareas a los maestros. En esas escuelas, el trabajo de las educadoras consiste no sólo en la enseñanza sino en un agregado de actividades directivas. Las directoras con grupo son nombradas para dirigir los jardines de niños y sus nuevas responsabilidades no son acompañadas de mejoras en sus salarios, ni en su formación e infraestructura de las escuelas. Más bien, las docentes se ven seriamente afectadas por el incremento de su jornada laboral y de las tareas a realizar. Esas condiciones se derivan de un modelo de gestión como el del preescolar que enfatiza la sobrecarga de actividades administrativas entre otras cosas.

Cuando las profesoras de grupo son novatas y a la vez directoras están en esa situación donde perciben una gran insatisfacción acerca de su trabajo pues en ocasiones han de descuidar la enseñanza por las tareas directivas aunque se sientan más comprometidas con sus alumnos. En el estudio, se mostró que las directoras novatas buscan formas de atender simultáneamente a esas situaciones lo cual implica generalmente dedicar tiempo de su vida personal. En este contexto, señalo la ausencia –no de ahora, sino de décadas atrás-, de políticas públicas orientadas a mejorar las condiciones de los jardines de niños de organización incompleta, principalmente para que cuenten con el equipo docente necesario, de tal modo que las educadoras estén en mejores condiciones para llevar a cabo sus tareas de enseñanza y para que los niños tengan acceso a una mejor educación en escuelas dignas.

Estos hallazgos responden a realidades sociales que no pueden ser negadas por políticas públicas nacionales para la educación básica. Los argumentos que esgrimen las autoridades educativas y estatales es que la asignación de personal docente debe hacerse según el número de alumnos por escuela; criterio que no considera las condiciones en que se ejerce la enseñanza, ni el estado físico y material de los planteles educativos. Mucho menos tienen presentes las desigualdades sociales que se generan año tras año en zonas rurales o marginales donde el criterio ha sido incrementar la cobertura con escuelas que operan en condiciones precarias.

Algo que desde la visión de este trabajo debe cambiarse, es el hecho de que las escuelas reciben las mismas directrices de gestión y demandas de entregas de planeaciones, informes y evaluaciones como si todas estuvieran en las mismas condiciones y no es así. De igual forma, todas son sometidas al mismo sistema nacional de evaluación cuando la realidad de las escuelas de organización incompleta muestra que los profesores no estarán en las mismas condiciones que otros maestros para ser evaluados. En el estudio se destaca que el modelo de planeación estratégica escolar demanda a directoras y educadoras “evidencias” de las actividades que realizan según lo planificado en el Plan Estratégico de Transformación Escolar; por lo tanto las obligan a recoger “evidencias” además de lo que ya tienen que hacer. Este tipo de exigencias significan cargas adicionales al trabajo de enseñanza que docentes en escuelas de organización incompleta difícilmente pueden cubrir.

Por otra parte, resulta de este estudio que las educadoras novatas aprendieron en la práctica que el trabajo directivo implica conocimientos sobre procesos

administrativos; mismos que ellas construyeron “indagando, preguntando y haciendo”. Estos procesos estuvieron insertos en múltiples encuentros dialógicos (Bajhtin,1989) con colegas, madres de familia y autoridades educativas. Los análisis apoyados en la noción de voces sociales de Bajhtin posibilitaron encontrar en el trabajo de las directoras novatas con grupo cómo ellas ponían en relación sus propias percepciones y valoraciones con voces sociales provenientes de diversos ámbitos y momentos históricos. En esa relación dialógica con voces provenientes de madres de familia, colegas, documentos internos del jardín y documentos oficiales, las directoras novatas con grupo construían respuestas a las expectativas y exigencias de las autoridades educativas, de los niños, padres de familia y del curriculum.

En este estudio, destacan las voces de las directoras con experiencia y de las madres de familia como referentes desde los cuales las directoras novatas con grupo dialogaban con formas pasadas y presentes de dar respuesta a las demandas institucionales siempre cambiantes sobre la planeación y organización del trabajo escolar. Cada nueva situación enfrentada en el aula y en la escuela fue motivo para que las directoras reformularan las soluciones que ellas mismas habían construido.

Una cuestión más en este sentido, son los conocimientos que las directoras novatas con grupo construían a partir de sus constantes búsquedas para orientar sus funciones directivas. Sin embargo, no es justificable la ausencia de programas institucionales para el acompañamiento en la práctica a educadoras que en sus primeros años de ejercicio docente ejercen tareas de enseñanza y a la vez directivas. Es recomendable, como un buen inicio, que en las Juntas de Consejo Técnico de Zona, las directoras novatas cuenten con espacios para plantear sus dudas, recibir orientaciones sobre las tareas a realizar y exponer las problemáticas que enfrentan en sus jardines.

Con respecto a la formación docente y el trabajo con padres de familia, en la investigación se documentó la ínfima presencia de espacios en la formación inicial de maestros para estudiar y discutir sobre las relaciones de los profesores con padres de familia. En ese sentido tiene una gran relevancia para los futuros profesores las prácticas escolares durante la formación ya que en ese espacio los estudiantes normalistas pueden acceder al trato cotidiano con los padres de familia como lo muestran diversos estudios que analizan particularmente esas prácticas con el P97 en la Licenciatura en Educación Primaria. En esos espacios los estudiantes pueden

construir un saber inicial sobre los padres y los contextos sociales y familiares de los niños (Estrada, 2009; Hilario, 2011 y Rodríguez, 2015).

En este sentido es preciso revisar por qué en la formación inicial de maestros “no se considera la relación que en su ejercicio docente tendrán con los padres de familia y cómo puede afectar el trabajo en el aula”, como han afirmado Mercado y Luna (2003: 32). Otras indagaciones ya hace tiempo han evidenciado que los profesores requieren de saberes específicos (Mercado, 1991, 2000; Galván, 1998) para relacionarse con los padres de familia.

Finalmente los hallazgos de esta indagación relativizan los argumentos donde se generaliza que los maestros y las escuelas están distantes de los padres, o que sólo recurren a ellos cuando necesitan sus aportaciones económicas para el mantenimiento de la infraestructura escolar o para realizar acciones puntuales y poco frecuentes. Efectivamente, es innegable que estas prácticas forman parte de los heterogéneos procesos sociales presentes en la escuela; sin embargo en esa diversidad también se expresan procesos participativos que evidencian las posibilidades de profesores y padres para involucrarse incluso en actividades vinculadas con la enseñanza en beneficio de los alumnos.

Temas de investigación pendientes

La literatura sobre la investigación educativa, por ejemplo, la que se publica en los Estados del Conocimiento 1992-2002 y 2002-2011 reporta que la educación preescolar se distingue como un terreno poco explorado, se habla más de ella por su ausencia que por su presencia. Se trata de una “historia de los silencios” (Galván, Quintanilla y Ramírez, 2003) que requiere dar voz a los sujetos para documentar procesos en la vida cotidiana de las escuelas de educación preescolar.

Los análisis que presento en este trabajo aportan conocimiento al campo de investigación sobre la enseñanza en educación preescolar, particularmente sobre las complejas formas de participación entre educadoras y madres de familia en la vida escolar. Este estudio puede apuntar hacia otras líneas de investigación.

Una de ellas refiere a estudios que indaguen sobre los procesos formativos de los futuros docentes con respecto al trabajo con padres de familia. Un tema ausente en el ámbito de la investigación sobre la formación inicial de profesores y también de

maestros en servicio. Estudios como el de Galván (1998) y Rosas (2003) reportan que a los futuros maestros no se les forma en la normal para las relaciones que establecerán con los padres de familia; la ausencia o escasa presencia de contenidos sobre el tema de las relaciones entre docentes y padres de familia niega una dimensión del trabajo docente.

En este sentido, es necesario estudiar, por ejemplo las percepciones que configuran las futuras educadoras en su paso por la normal sobre los padres de familia y las experiencias en las prácticas escolares durante la formación inicial en escuelas de educación preescolar. Algunos estudios realizados sobre las prácticas de preservicio en la licenciatura en educación primaria (P97) dan cuenta de los significados que construyen los estudiantes con respecto a los padres de familia en ese tipo de prácticas; entre ellos, destacan la importancia del trabajo con padres para apoyar el quehacer escolar de sus hijos y la injerencia que éstos tienen en los asuntos escolares (Estrada, 2009). Conocer los procesos formativos por los que transitan las educadoras en su formación inicial con respecto al trabajo con padres de familia resulta relevante pues las relaciones entre docentes y padres suelen ser más recurrentes en las escuelas de educación preescolar.

Una de las áreas que requiere de mayores contribuciones para la formación de docentes alude a la concepción del trabajo docente concretamente en escuelas multigrado y de organización incompleta; en este estudio se hizo evidente que las relaciones de educadoras y directoras con grupo suelen ser más estrechas pues el sostenimiento de los jardines tiende a depender más de los padres. Es indispensable revisar los planes de estudio para la educación normal, discutir el trabajo docente en contextos urbanos y rurales, así como plantear diversas posibilidades para la formación de maestros según los contextos sociales.

Otra línea de investigación que puede seguirse corresponde a estudios sobre los primeros años de ejercicio profesional de los egresados de las escuelas normales, en este caso de las educadoras para conocer su situación laboral y las actividades que desarrollan pues desde el 2008 los egresados de estas instituciones concursan por una plaza docente. Sabemos que un porcentaje importante de las recién egresadas son adscritas a escuelas de organización incompleta donde ejercen como directoras y profesoras de grupo en escuelas que se caracterizan por el aislamiento geográfico, la escasa asesoría técnica y condiciones muy complicadas para el ejercicio docente.

Al respecto, es necesario realizar estudios sobre las educadoras novatas para conocer quiénes son, dónde están, en qué condiciones laboran y qué necesidades formativas presentan. Este tipo de estudios ayudarían a mostrar una realidad que políticas homogéneas de evaluación docente invisibilizan y en cambio condicionan el empleo de las maestras según los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas.

Otra de las líneas de estudio consiste en documentar y analizar las voces de los niños en procesos del aula; este es un tema vigente en el campo de la educación preescolar. En mi estudio el análisis de los procesos que ocurren entre educadoras y madres ocupó la mayor parte en los análisis; no incorporé el material proveniente de los niños, por ejemplo, lo que ellos perciben de las formas en que las madres de familia los orientan o cuáles eran las maneras de involucrarse de los niños y sus reacciones al ser orientados por las madres. En otras palabras, cómo los niños se involucraban con madres y maestras simultánea o alternadamente en las aulas.

Una línea más, remite a conocer otras facetas o ángulos de la participación de los padres de familia en las escuelas. Un tema sobre el cual es indispensable ampliar el conocimiento de las familias de los niños y los significados que para las madres y los padres tienen la educación preescolar. También resulta importante conocer más sobre las propias familias y los apoyos que reciben los niños en sus contextos familiares con respecto a las tareas o contenidos que se trabajan en los jardines de niños y el impacto que esto tiene en la vida de las familias.

Quedan muchos caminos por recorrer en el estudio de las relaciones de educadoras y madres de familia que ayuden a comprender y mostrar la complejidad de los procesos que en dichas relaciones tienen lugar. La presente investigación constituye uno de esos caminos.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, Citlali (1985) "La definición cotidiana del trabajo de los maestros" en Elsie Rockwell (coord.) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP) Ediciones Caballito, pp. 87-91.
- Aguilar, Citlali (1986) "El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana", Tesis de maestría, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE CINVESTAV IPN).
- Althusser, L (1974) *La filosofía como arma de la revolución*, México, Siglo XXI.
- Andrade, Dalila (2006) "El trabajo docente y la nueva regularización en América Latina" en Myriam Feldfeber y Dalila Andrade (comps.) (2006) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?*, Argentina, Novedades educativas, pp.17-32.
- Apple, Michael (1989) "El control del trabajo de los maestros" en *Maestros y textos*, Barcelona, Paidós, pp. 39-59.
- Arnaut, Alberto (2004) *El sistema de formación de maestros en México, continuidad, reforma y cambio*, Cuadernillo de discusión No. 17, México, SEP.
- Arteaga, Paola (2011) *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- Assael, J., V. Edwards, G. López, y A. Edduad, (1989) "Los padres y el discurso ideal: el futuro, la escuela y los profesores" en Lucila Galván (coord.) (1995) *Maestros y padres en la escuela*, Antología, México, Secretaría de Educación y Cultura Gobierno de Veracruz, Dirección General de Educación Media y Superior y Benemérita Escuela Normal Veracruzana, pp. 35-54.
- Bajhtin, Mijail (1989) *Teoría y estética de la novela*, España, Taurus Humanidades.
- Bertely, María (1985) "Repercusiones de la revolución educativa en el nivel preescolar", *Cero en Conducta*, 1 (1): 31-40.
- Bertely, María (1987) "La educación preescolar en México/Recuento estadístico y relatos de la vida de todos los días en los jardines de niños", *Cero en Conducta*, 2 (7): 5-9.
- Bertely, María (1988) "Costumbres estereotipadas en la historia de la educación preescolar en México: un reto a la calidad y descentralización educativas", *Cero en Conducta*, 2 (11 y 12): 43-52.
- Bertely, María (2000a) *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*, México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Bertely, María (2000b) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- Bertely, María (2003) "Paradojas de la reforma al estatuto jurídico de la educación preescolar en México", *Educación 2001*, (92): 10-17.
- Brown Matthew & Edelson Daniel (2001) "Teaching by Design: Curriculum Design as a Lens on Instructional Practice" paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Cardemil, Cecilia y Sonia Lavín (2012) *Juntos logramos más. Tejiendo encuentros entre familias y maestros*, México, Somosmaestras, Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.
- Carvajal, Alicia (1997) "El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros. Un estudio etnográfico en la escuela primaria", Tesis de maestría, México: DIE CINVESTAV IPN.

- Carter, Kathy (1990) "Teacher's Knowledge Learning to Teach" en W. R. Houston (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, New York. McMillan, pp. 291-310.
- Carriego, Cristina (2010) "La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (3): 51- 67.
- Castañeda, Josefina (1974) *Técnica del jardín de niños* [Folleto de apuntes] México.
- Cerletti, Laura (2008) "Tras los sentidos de la participación: un análisis desde la etnografía educativa", *Avá. Revista de Antropología*, (13): 1-16.
- Chaiklin, Seth y Jane Lave (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Chartier, Anne Marie (2004) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Chartier, Roger (1995) *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*, México, Instituto Mora.
- Chartier, Roger (1999) *Cultura escrita, literatura e historia*, México FCE.
- Clandinin, D. (1986) *Classroom Practice: Teacher Images in Action*, Londres, The Falmer Press.
- Clandinin, D. y F. Conelly (1988) "Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa" en L.M. Villar Angulo, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy, Marfil, pp. 39-63.
- Clark, Ch. y P. L. Peterson (1986) "Teacher's Thought Processes" en M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, New York. McMillan, pp. 255-296.
- Clark, Ch. y R. Yinger (1979) *Three Studies of Teacher Planning* (Research monograph no. 55) Institute for Research on Teaching Michigan State University, East Lansing.
- Cole, Michael (1999) *Psicología Cultural*, Madrid, Morata.
- Cole Michael y Yrjö Engeströme (1993) "Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida", en Gavriel Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 23-74.
- Czarny, Gabriela (2003) *Las escuelas Normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del plan de estudios 1997*. Cuadernos de discusión, no. 16. México, SEP.
- De Ibarrola, María (1998) "La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX" en Pablo Latapí (coord.) *Un siglo de educación en México*, Tomo II, México, FCE, pp. 230-275.
- Delgado, Gabriela (2003) *Educación y género*, en María Berteley (coord.) *Educación, Derechos Sociales y Equidad*, Estado de conocimiento, 3, Tomo II, Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2001, México, COMIE.
- Elbaz, Freema (1981) "The Teacher's Practical Knowledge: Report of a Case Study", *Curriculum Inquiry*, 1 (11): 43-71.
- Encinas, Abel (2011) "Los colectivos de profesores como comunidades de práctica: espacios de formación docente", Tesis de Doctorado, México, DIE CINVESTAV IPN.
- Engeström, Yrjö (1996) "Los estadios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica" en Seth Chaiklin y Jane Lave (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 78-118.
- Epstein, Joyce (1986) "Parents' Relations to Teacher Practice of Parent Involvement", *The Elementary School Journal*, The University of Chicago Press, 86 (3): 277-294.
- Erickson, Frederick (1982) "Classroom Discourse as Improvisation: Relationships between Academic Structure and Social Participation Structure in Lessons" en L. C Wilkinson (ed.) *Communicating in the Classroom*, Nueva York, Academic Press, pp.153-181.

- Erickson, Frederick (1989) "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" en M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona: Paidós, pp. 195-301.
- Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) (1990) *Reseña histórica 1960-1985*, México, ENMJN.
- Estrada, Pedro (2009) "Formación inicial en la normal: construcción de significados de maestros y estudiantes en las practicas preservicio", Tesis de doctorado, México, DIE CINVESTAV.
- Ezpeleta, Justa y Elsie Rockwell (1985) "Escuela y clases subalternas" en María de Ibarrola y Elsie Rockwell (comps.) *Educación y Clases populares en América Latina*, México, DIE CINVESTAV IPN, pp. 195-215.
- Ezpeleta, Justa y Eduardo Weiss (1996) "Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (1): 53-69.
- Fernández, Mariano (1993) *La formación docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata.
- Ferreira, Andréia y Antonio Lisboa (2013) "Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino", *Cadernos de pesquisa*, 43, (150) 772-787.
- Fuenlabrada, Irma y Eduardo Weiss (coords.) (2006) *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*, México: DIE CINVESTAV, CONAFE, 177 pp. ISBN: 970-740-079-X.
- Galván, Lucila (1998) "El trabajo conjunto de padres y maestros", Tesis de maestría, México, DIE CINVESTAV.
- Galván, Luz Elena, Susana Quintanilla y Clara Inés Ramírez (coord.) (2003) *Historiografía de la educación*, 10 Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2001, México, COMIE.
- García-Bacete, Francisco-Juan (2003) "Las relaciones escuela-familia: un reto educativo", *Infancia y Educación*, 26 (4): 425-437.
- Geertz, Clifford (1987) *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Genovese De Oliveira, Helena Heloisa y Lino De Macedo (2011) "Reuniões de país na educação infantil: modos de gestão", *Cadernos de pesquisa*, 41 (142): 208-227.
- Goetz, J.P. y LeCompte M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- Hargreaves, Andy (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.
- Hargreaves, Andy (1999) "Padres y profesionales docentes: una agenda educativa posmoderna", *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*, Semana monográfica 13, España, Fundación Santillana, pp. 185-187.
- Heller, Agnes (1977) *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- Hiatt-Michael, Diana (2001) "Preparing Teachers to Work With Parents", en F. Smit, K. Van Der Wolf y P. Slegers (eds.) *A Bridge to the Future 2001. Collaboration between Parents, Schools and Communities*, Institute for Applied Social Sciences, University Nijmegen, Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Institut, pp. 181-188.
- Hilario, Nancy (2011) "Procesos formativos en las prácticas preservicio de estudiantes de magisterio: entre la normal y la primaria", Tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV.
- Hochstaet, Harry (2004) *Aprendiendo de los chicos en el jardín de infantes*, Buenos Aires, Paidós.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2010) *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y para el aprendizaje*, México, INEE.

- INEE (2013) *Panorama educativo. Indicadores del Sistema Educativo Nacional, 2013 Educación Básica y Media Superior*, México, INEE.
- INNE (2014) *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*, México, INEE.
- Juliá, Dominique (1995) "La cultura escolar como objeto histórico" en Margarita Menegus y Enrique González (coords.) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pp. 131-153.
- Lave, Jean (1991) *La cognición en la práctica*, Barcelona, Paidós.
- Lave, Jean (2001) "La práctica del aprendizaje" en Seth Chaiklin y Lave Jean (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectiva sobre actividad y contexto*, Cambridge, USA. pp. 15-40.
- Lave, Jane y Etienne Wenger (2003) *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*, México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Luna, María Eugenia (1997) "Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula", Tesis de maestría, México, DIE CINVESTAV.
- Marcelo, Carlos (1999) "Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa", *Revista latinoamericana de educación, Organización de estados iberoamericanos*, (19).
- Marcelo Carlos (2002) "Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para la formación a lo largo de la vida", *Educación*, (30): 23-65.
- Mercado, Ruth (1985) *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*, Cuadernos de investigación educativa 17, México, DIE CINVESTAV IPN.
- Mercado, Ruth (1986) "Una visión crítica sobre la noción escuela-comunidad" en Elsie Rockwell y Ruth Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, México, DIE CINVESTAV IPN, pp. 83-98.
- Mercado, Ruth (1991) "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros", *Infancia y aprendizaje*, (55): 59-72.
- Mercado, Ruth (1997) *Formar para la educación normal*, México, SEP.
- Mercado, Ruth (2000) *La implantación del Plan 1997 de la Licenciatura en educación primaria*, Reportes de investigación, Temas prioritarios, México, SEP.
- Mercado, Ruth (2002) *Los saberes docentes como construcción social*, México, FCE.
- Mercado, Ruth (2010) "Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México", *Revista Semestral de Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* 14 (1): 149-157.
- Mercado, Ruth y María Eugenia Luna (2013) *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*, México, somosmaestr@s, CINVESTAV.
- Mercado, Ruth y Leticia Montañó (en prensa) "Procesos de participación entre profesoras de jardines de niños y madres de familia en actividades de enseñanza", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Mondragón, Lidia (2001) *La educación preescolar en Chilpancingo 1929-2000*, Centenaria Escuela Normal del Estado "Ignacio Manuel Altamirano", México, Guerrero.
- Narro, José, Jaime Martuscelli y Eduardo Barzana (2012) en *El Sol de Morelia*, 30 de septiembre de 2012.
- Neufeld, Rosa (2000) "Familias y escuela: la perspectiva de la antropología social", *Ensayos y experiencias*, 7 (363): 3-13.
- Newman, D. P. Griffin, y M. Cole (1991) *La zona de construcción del conocimiento*, Madrid, Morata.
- Nuthall (2000) "El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula" en B. Biddle, T. Good e I. Goodson (1997) *La enseñanza y los profesores II. La profesión de enseñar*, España, Paidós, pp. 19 -113.

- Oliveira, Dalila, Gustavo Gonçalves y Savana Melo (2004) "Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4 (20): 183-1997.
- Ornelas, Carlos (1998) "La cobertura de la educación básica" en Pablo Latapí (coord.) *Un siglo de educación en México*. Tomo II, México, FCE, pp. 111-172.
- Paradise, Ruth (1994) "Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?" en Mario Rueda, Gabriela Delgado y Zardel Jacobo (eds.) *La Etnografía en Educación: Panorama, Prácticas y Problemas*, México, Centro de Investigación y Servicios Escolares Universidad Nacional Autónoma de México, University of New México, pp.73-81.
- Paradise, Ruth (1998) "What's different about learning in schools as compared to family and community settings?" *Hum. Dev.*, 41 (4): 270-278.
- Pastrana, Leonor (1997) "Organización, dirección y gestión en la escuela primaria", Tesis de maestría, México, DIE CONVESTAV-IPN.
- Pérez, María Henar y Raquel Martínez (2006) "Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias", *Cultura y Educación*, Madrid 18 (3- 4): 231-246.
- Pérez, María Leticia (1992) "La problemática en preescolar", *Cero en Conducta*, 7 (31 y 32): 41-46.
- Perrenoud, Philippe (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, Biblioteca para la actualización del maestro, SEP.
- Petrelli, Lucía (2008) "Las presencias de los padres en las instituciones educativas y la configuración del trabajo docente: el caso de una escuela privada de la Ciudad de BuenosAires", *Revista de Antropología* (9): 291-306.
- Petrelli, Lucía (2010) "Sobre la dimensión familiar de la escolarización y el trabajo docente", *Avá, Revista de Antropología*, (17):107-125.
- Pineda, Zoraida (1969) *Educación de Párvulos*, México, Fernández Editores.
- Putman, R. y H. Borko (2000) "El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición" en B. Biddle, T. Good e I. Goodson, *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, España, Paidós, pp. 219 – 309.
- Quiroz, Rafael (1985) *Análisis del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1984*, México, DIE CINVESTAV IPN.
- Ramos, Josefina y González Concepción (1970) *La preparación profesional de las educadoras y sus transformaciones*, México, SEP, Dirección General de Educación Preescolar (DGEP).
- Ravn, Birte (2001) "Teacher training on parents in education" en F. Smit, K. Van Der Wolf, y P. Sleegers (eds.) (2001) *A Bridge to the Future 2001. Collaboration between Parents, Schools and Communities*, Institute for Applied Social Sciences, University Nijmegen, Amsterdam, ITS/SCO-Kohnstamm Instituut, pp. 179- 184.
- Reyes, Ramiro y Rosa María Zúñiga (1994) *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial*, México, Fundación Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para la cultura del maestro mexicano.
- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1980). *Puntuación y simbología en los registros ampliados*, Documento Metodológico #1, México: DIE-CINVESTAV.
- Rockwell, Elsie (1986) "Etnografía y teoría en la investigación educativa", en Enfoques, Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación, Bogotá, Colombia, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica.
- Rockwell, Elsie (1987) *Desde la perspectiva del trabajo docente*, México, DIE/250:11R. I, 1990.

- Rockwell, Elsie (1992) "La dinámica cultural en la escuela" en *Cultura y Escuelas: la reflexión actual de México*, Elba Gigante (coord.), México, Serie pensar la cultura, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA).
- Rockwell, Elsie (2007) "Huellas del pasado en las culturas escolares", *Revista de Antropología Social*, (16): 175-212.
- Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (1986) "La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates" en *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, México, DIE CINVESTAV, pp. 83-98.
- Rockwell, Elsie y Justa Ezpeleta (1987) *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*, México, DIE: 300: 1.
- Rodríguez, Diana (2015) "Dimensiones formativas en una normal rural: las prácticas escolares y el internado", Tesis de maestría, México, DIE CINVESTAV.
- Rogoff, Bárbara (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós.
- Rosas, Lesvia (2003) *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*, México, Centro de Estudios Educativos (CEE) y Fundación para la cultura del maestro.
- Salomon, Gavriel (1993) "No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico" en Gavriel Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 153-184.
- Schmelkes Sylvia (1998) "La educación básica" en Pablo Latapí (coord.) *Un siglo de educación en México*. Tomo II, México, FCE, pp. 173-194.
- Schön, Donald (1987) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje en las profesiones*, Madrid, Paidós.
- Schön, Donald (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Madrid, Paidós.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (1973) *Bases y Lineamientos de la Reforma Educativa en el Nivel Preescolar*, México, SEP.
- SEP (1978) *Programas. Educación Normal Preescolar. Plan de estudios de Educación Normal Preescolar 1975 reestructurado*, México, SEP.
- SEP (1979) *Programa de Educación Preescolar*, México, SEP.
- SEP (1981) *Programa de Educación Preescolar*, México, SEP.
- SEP (1982) *Evolución histórica de la educación preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública*, México, SEP.
- SEP (1984) *Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Preescolar*, México, SEP.
- SEP (1990) *Educación Preescolar. México 1880-1982*, México, SEP.
- SEP (1992) *Programa de Educación Preescolar*, México, SEP.
- SEP (1999) *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Preescolar*, México, DIE CINVESTAV.
- SEP (2001) *Función y características de las actividades de observación y práctica en la formación inicial de educadoras. Licenciatura en Educación Preescolar 1999*, México, SEP.
- SEP (2004) *Programa de Educación Preescolar*, México, SEP.
- SEP (2005) *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen II*, México, SEP.
- SEP (2006) *Plan Estratégico de Transformación Escolar*, México, SEP.
- SEP (2007) *Programa Sectorial de Educación. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos*, México, SEP.

- SEP (2008) *Orientaciones para la elaboración del plan estratégico de transformación escolar*. Estado de México, SEP.
- SEP (2010a) *Orientaciones para activar la participación social en las escuelas de Educación Básica*, México, SEP.
- SEP (2010b) *La biblioteca que necesitamos para apoyar al proyecto escolar*. Manual para el bibliotecario y el comité de la biblioteca escolar, México, SEP.
- SEP (2010c) *El personal directivo y técnico en el proceso de aprendizaje que implica la reforma en la educación preescolar (Documento para la reflexión)*, México, SEP.
- SEP (2012) *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2011-2012*, México, SEP.
- Sewell Jr., William H. (2005) "The Concept (s) of Culture. Logics of History" en *Social Theory and Social Transformation*, pp. 152-174.
- Smolka, Ana Luiza (2000) "O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais", *Cuadernos Cedes*, XX (50).
- Talavera, María Luisa (1992) "Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio etnográfico" Tesis de maestría, México, DIE CINVESTAV.
- Tardiff, Maurice, Leoncio Figueroa, Mónica Cividini y Donatille Mujawamariya (2000) "La formación de maestros en Europa y América del Norte según los nuevos enfoques profesionales de la enseñanza", *Propuesta Educativa*, 10 (22): 49-60.
- Tardiff, Maurice (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- Tonucci, Francisco (2002) *La reforma de la escuela infantil. Biblioteca para la actualización del maestro*, México, SEP.
- Vargas, Tahira (2003) *Escuelas Multigrados ¿cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado Innovadas*, Santo Domingo, República Dominicana, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Veenman, Simon (1984) "Perceived problems of beginning teachers", *Review of Educational Research*, 54 (2): 143-178.
- Vera, J. (1988) *El profesor principiante. Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza*, Valencia, Promolibro.
- Vigotsky, Lev (1989) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- Villegas, Ninfa Maricela (2006) "Aprendizajes de la profesión: los futuros maestros en las prácticas pedagógicas", Tesis de maestría, México, UPN.
- Viñao, Antonio (1995) "Historia de la educación e historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones", *Revista Brasileira de Educação*, Set/ Out/ Nov/Dez 1995
- Viñao, Antonio (2001) "La cultura de las reformas escolares", *Perspectivas docentes*, Segunda época, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, (26): 38-56.
- Weiss, Eduardo y Eva Taboada (coords.) David, Block, Antonia, Candela, Alejandra, Pellicer, Elsie. Rockwell (2007) *Evaluación Externa de la Construcción de la Propuesta Multigrado 2005*. Proyecto por convenio de colaboración, México, SEP, CINVESTAV.
- Wells, Gordon (2001) *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, España, Paidós.
- Wenger, Etienne (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*, España, Paidós.
- Wertsch, James (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.
- Wertsch, James (1991) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para la acción media*, Madrid, Visor.

Recursos electrónicos

- Diario Oficial de la Federación DOF (1984) “Acuerdo por el que se establece el plan de estudios para la formación de docentes en educación primaria a nivel de licenciatura 1984”, <<http://estudiaen.jalisco.gob.mx/dgen/sites/estudiaen.jalisco.gob.mx.dgen/files>> (12 de enero, 2013).
- DOF (2002) “Por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012> (15 de marzo, 2010)
- DOF Acuerdo 535 (2010) “Acuerdo por el que se emiten Lineamientos generales para la operación de Consejos Escolares de Participación Social” <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5145508&fecha=08/06/2010> (20 de septiembre, 2014).
- DOF (2012) “Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria”, <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012> (8 de mayo, 2013). <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5145508&fecha=08/06/2010> (18 de septiembre, 2014).
- “¿Qué carreras ocupan a más mujeres?” 26 de septiembre, 2007. <<http://www.eluniversaledomex.mx/otros/nota24774.html>> , El Universal, (18 de abril, 2012)
- Ezpeleta, Justa (1997) “Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado” *Revista Iberoamericana de Educación*, (15) [Micropolítica en la Escuela] septiembre-diciembre, España, OEI. <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a04.htm>> (27 de abril, 2014).
- Ferran, Julia (1983) “La educación preescolar en la región Europa”, <<http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42086/90000>> (29 de abril, 2012).
- Fuenlabrada, Irma y Eduardo Weiss (coords.) (2006) *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*, México, CONAFE, http://www.agmerconcordia.com.ar/wp-content/uploads/2013/03/>_FUENLABRADA-Irma-Las-Practicas-escolares-y-docentes-en-las-escuelasmultigrado-de-la-Educacion-Primaria.pdf (27 de abril, 2014).
- Galván, Luz Elena (2002) “De la escuela de párvulos al preescolar. Una historia por contar” en Luz Elena Galván, *Diccionario de historia de la educación* <<http://www.biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/>> (25 de abril, 2015).
- García, María Guadalupe (2002) “La participación de los padres de familia en la educación, siglo XIX y XX” en Galván Luz Elena, *Diccionario de historia de la educación* <<http://www.biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/>> (25 de abril, 2014).
- Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación, IIIEPE (2009) *Un proyecto para ofrecer educación de buena calidad a las niñas y niños que viven en localidades rurales dispersas* México, <http://www.iiiipe.edu.mx/sites/default/files/NuevaEscuelaRural_100909_3.pdf> (27 de abril, 2014)
- “Por falta de recursos el preescolar se impartirá con opción no escolarizada: Educación Pública”, *La Jornada* <<http://www.jornada.unam.mx/2003/12/20/035n2soc.php?origen=soc-jus.php&fly=1>> (01 de abril, 2012).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010) *Principales resultados por localidad 2010 (ITER)*». <http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta_resultados/iter2010.aspx?c=27329&s=est> (01 de abril, 2011).

- Oliveira, Dalila, Gustavo Gonçalves, Savana D Melo, Vinicius Fardin y Daniel Mill (2012) "*Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor*", <<http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf>> " (20 de marzo, 2014).
- Rivera, Maritza y Neva Milicic (2006) *Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica* PSYKHE 2006 Vol.15, Nº 1, 119-135
<http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282006000100010&script=sci_arttext
- Rockwell, Elsie (2005) "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en los ámbitos escolares", en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario del a Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, (1) enero/2004–mayo/2005, Barcelona/México, Pomares, <http://biblioteca.cinvestav.mx/indicadores/texto_completo/cinvestav/2005/133138_1.pdf> (15 de abril, 2012).
- Sandoval, Etelvina (2011) "Maestros sin escuela" <<http://www.nexos.com.mx/?p=14273>> (28 de enero, 2015)
- Zúñiga, Martha Alejandra (2002) "*La educación preescolar, siglos XIX y XX*, en Galván Luz Elena *Diccionario de historia de la educación*", <<http://www.biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/>> (15 de abril, 2012).

Fuentes Primarias

- Entrevista a la maestra María, 21 de junio, 2011.
- Entrevista a la maestra Samy, 12 de octubre, 2013.
- Entrevista a la maestra Ema, 23 de junio, 2011.
- Observación: junta de Consejo Técnico, 23 de junio del 2012.
- Documento interno. Jardín de niños de organización completa. Experimentación Pedagógica. Ciclo escolar 2009-2010.

Anexo I

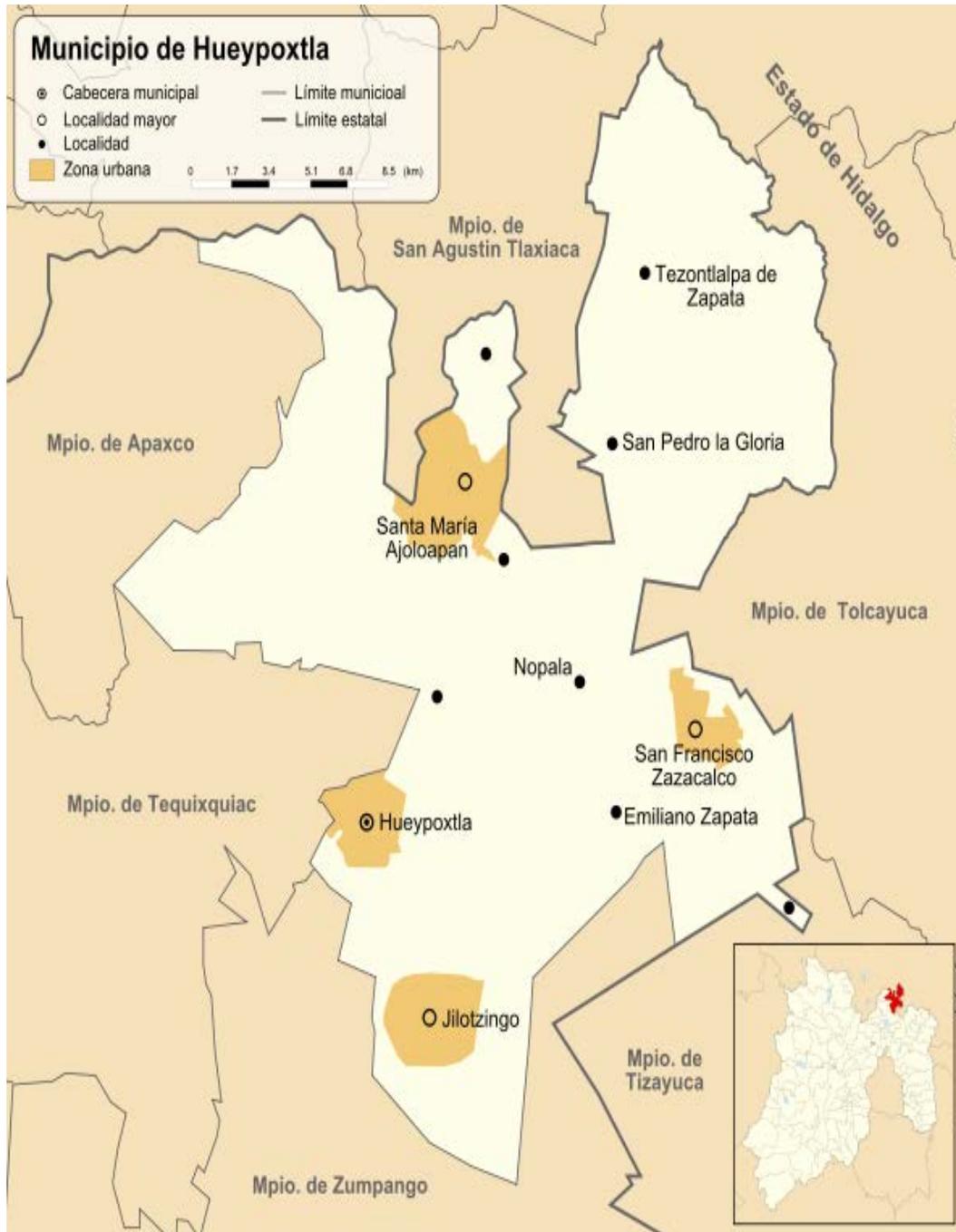
Trabajo de campo. Madres de familia (Cuadro de concentración Entrevistas y observaciones)

Registros	Tiempo de video-grabación	Fotos
Escuela de organización completa		
Linda. E01 Referencias al trabajo con madres de familia Proyecto: La verdulería	18' 03"	18
Lía. E01, OE1 – Proyecto: Los servicios médicos – Visita al centro de salud. Fotografías: madres en las entrevistas de los niños a los médicos – Charla al término de la clase	42' 12'	23
Winy. RE03 – Función como directora. Dificultades – Trabajo con madres de familia	30'	
Winy. E02 – Planeación del trabajo de enseñanza – Relación con madres de familia. Las tareas – Materiales sobre el Proyecto: Las abejas, las investigaciones de los niños con sus madres	27' 13"	15
Ema RO03 – Proyecto: El maíz – Observación de la clase trabajo por equipos. Madre de familia en el aula. Taller de hacer tortillas – Vídeo. Buscando la tortilla perdida	60' 12' 40"	20
Chantal RO02 – Observación de la clase. Referencias a las madres – Video. Proyecto: Los peces – Charla con la docente	80' 35' 45" 26' 46"	2
Gina. O03 – Clase conteo. "La caja para conteo" – Elaboración de las cajas educadora y madres de familia – Entrega de los niños a las madres de familia	29' 23'	13
Gina. RO04 – Reunión con madres de familia Proyecto: El agua	33'14" 10'	4
Gina RE08 – Trabajo con madres de familia – Coordinación de la feria de la lectura	20'	
Ema RE04 – La experiencia de trabajo con madres de familia – Proyecto: Los oficios – Taller de paletas de frutas	32'2"	
Ema RE05 – Organización y coordinación del trabajo con madres de familia – Audiograbación de conversaciones con madres de familia	30'	
Chantal RE04 – Relación con madres de familia-experimentación pedagógica – Proyecto: La granja, visita a la granja	30'	
Chantal RE007 – Día de campo para los niños organizado por las madres – Grabación de conversaciones entre la educadora y las madres	15'	
Yaqui RO04 – Charla con una madre de familia al término de la jornada de trabajo	30'	

Yaqui RO06 – Relación con madres de familia. – videograbación de conversaciones con madres de familia	35' 45"	6
Yaqui RO07 – Limpieza del salón con madres de familia – Conversación con madres de familia	15'	5
Directora RE012 – Organización del trabajo por comités y participación de madres de familia	40'	
Directora.RE26 – Programa de experimentación pedagógica – Trabajo por proyectos – Planes profesionales	120'	
Promotor deportivo. Recreación acuática RO02 – Actividad en el patio. Educadoras y madres en apoyo a la actividad	37'	
Promotor deportivo. Matrogimnasia RO03 – Participación de madres de familia	50'	
Promotor deportivo. Rutinas de activación física RO04 – Asesoría del maestro a madres de familia sobre ejercicios para la activación física. Trabajo en salón y trabajo en patio	60'	
Entrevista colectiva a 14 madres de familia Entr. Colect M.F.	45'	
Entrevista colectiva a 8 madres de la Asociación de Padres de Familia	20"	
Materiales proporcionados por las educadoras		
Ema. RE04 – Proyecto: La panadería – Visita a la panadería, trabajo de las madres en el aula	18'06"	6
ROJCT01 – ¿Por qué un objeto cae más rápido que otro? Madres de familia en el aula y el jagüey	19'25"	
Directora. Febrero 2010 RE05 – Proyecto: La tiendita	39'33"	
Directora. Febrero 2010 RE06 – Proyecto: El arcoíris	12'	
Feria de la lectura RO07, E25Ingrid – Trabajo con madres de familia – Representación de cuentos por madres de familia. – Videograbación cuento: los 7 cabritillos – Actividades por grupo. Educadoras, madres de familia y niños – Tianguis de la lectura. Educadoras, madres de familia y niños	180 '	14
Escuela Bidocente		
Samy. RE01 – Biblioteca de aula. Educadoras, madres de familia y niños	25'	13
María. RE01, RO02 – Biblioteca escolar. Educadoras, madres de familia y niños	11'04"	8
Mariam. RE01, RO02 – Biblioteca de aula. Educadoras, madres de familia y niños – Biblioteca escolar. Educadoras, madres de familia y niños	15'16" 8'09"	10 3
Total: 21 hrs de grabación con 57 minutos.		

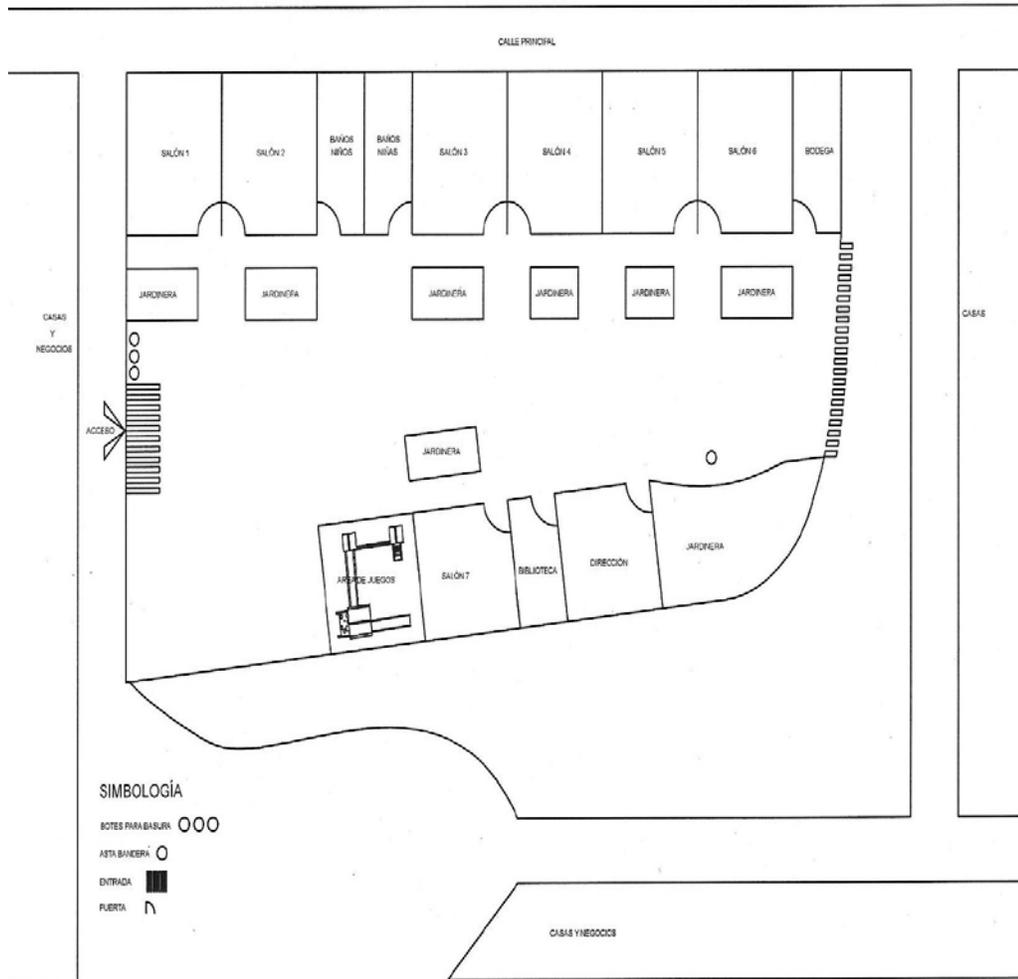
Anexo II

Mapa. Región trabajo de campo



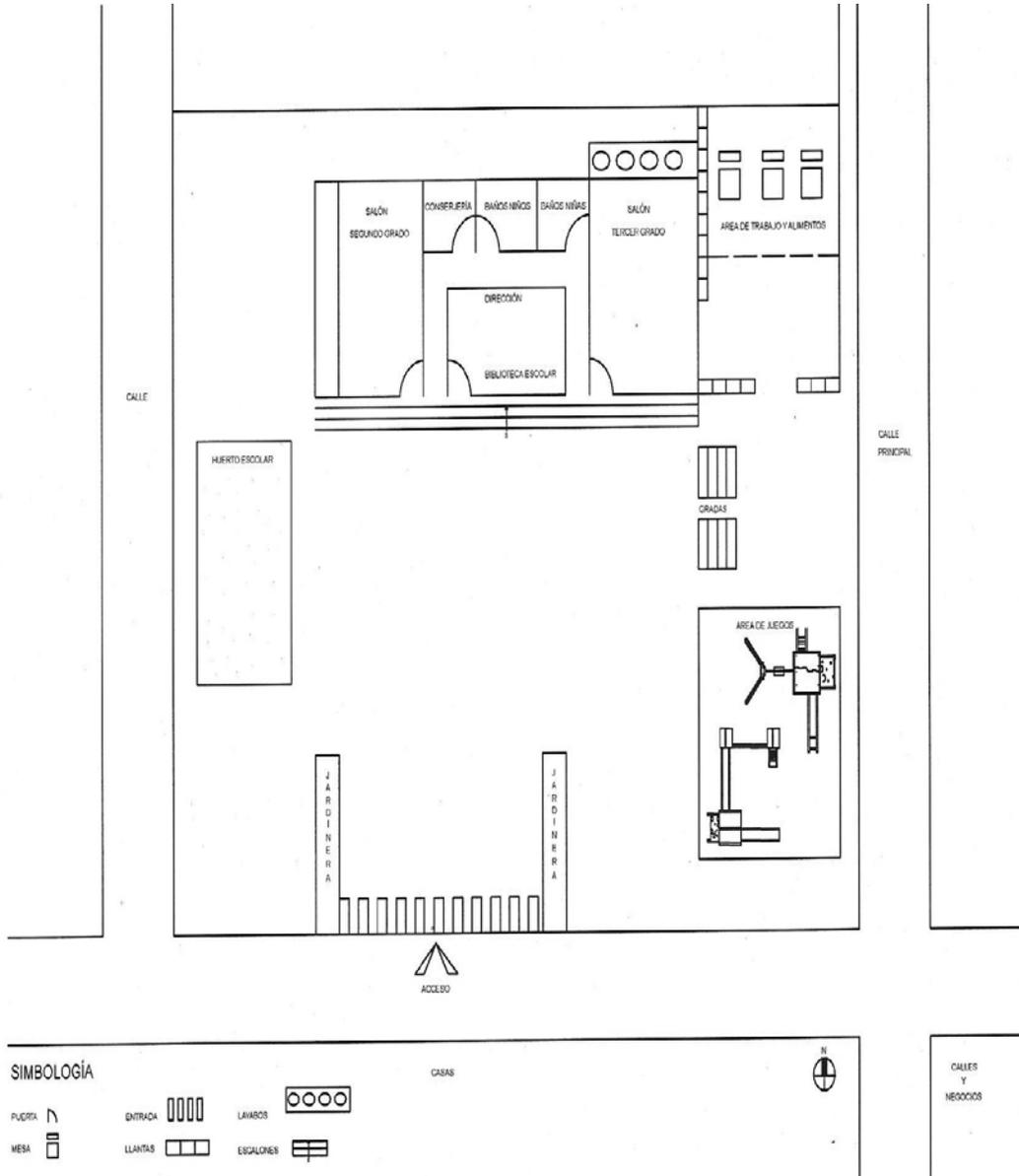
Anexo III

Croquis. Jardín de niños de organización completa



Anexo IV

Croquis. Jardín de niños bidocente



Anexo V

Mapa curricular. Licenciatura en Educación Preescolar

Plan de estudios 1984

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre	
Matemáticas	Estadística	Investigación Educativa I	Investigación Educativa II	Laboratorio de Docencia II	Laboratorio de Docencia III	Seminario: Pedagogía Comparada	Seminario: Modelos Educativos Contemporáneos	Seminario: Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía
Psicología Evolutiva I	Psicología Evolutiva II	Psicología Educativa	Psicología del Aprendizaje	Psicología Social		Laboratorio de Docencia IV	Laboratorio de Docencia V	
Teoría Educativa I (Bases Epistemológicas)	Teoría Educativa II (Axiología y Teleología)	Tecnología Educativa I	Tecnología Educativa II	Planeación Educativa	Diseño Curricular	Evaluación Educativa	Seminario: Administración Educativa	
Seminario: Desarrollo Económico Político y Social de México I (Antecedentes)	Seminario: Desarrollo Económico Político y Social de México II (Época Actual)	Problemas Económicos Políticos y Sociales de México I	Problemas Económicos Políticos y Sociales de México II	El Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional	Sociología de la Educación	Comunidad y Desarrollo	Seminario: Identidad y Valores Nacionales	Seminario: Prospectiva de Política Educativa
Español I	Español II	Literatura Infantil I	Literatura Infantil II	Teatro Infantil I	Teatro Infantil II	Prevención y Detección de Alteraciones en el Desarrollo del Niño	Seminario: Administración de las Instituciones Preescolares	Seminario: Responsabilidad Social del Licenciado en Educación Preescolar
Observación de la Práctica Educativa I	Observación de la Práctica Educativa II	Introducción al Laboratorio de Docencia	Laboratorio de Docencia I	Educación Tecnológica I	Educación Tecnológica II	Contenidos de Aprendizaje IV	Seminario: Elaboración del Documento Receptonal	
Educación para la Salud I	Educación para la Salud II (Higiene Escolar)	Psicología Evolutiva III	Contenidos de Aprendizaje I	Contenidos de aprendizaje II	Contenidos de Aprendizaje III		Contenido de Aprendizaje V	
Apreciación y Expresión Artísticas I (Danza, Música, Artes Plásticas y Teatro)	Apreciación y Expresión Artísticas II (Danza, Música, Artes Plásticas y Teatro)	Apreciación y Expresión Artísticas III (Ritmos, Cantos y Juegos)	Educación Física I	Educación Física II	Educación Física III	Diferencial I	Diferencial II	

ANEXO VI

Mapa curricular

Plan de estudios 1999

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR
MAPA CURRICULAR**

	Primer semestre	Horas/ Créditos	Segundo semestre	Horas/ Créditos	Tercer semestre	Horas/ Créditos	Cuarto semestre	Horas/ Créditos	Quinto semestre	Horas/ Créditos	Sexto semestre	Horas/ Créditos	Séptimo semestre	Horas/ Créditos	Octavo semestre	Horas/ Créditos
A	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México I	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México II	4/7.0	Necesidades educativas especiales	6/10.5	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	4/7.0	Trabajo docente I	28/49.0	Trabajo docente II	28/49.0
	Problemas y políticas de la educación básica	6/10.5	Desarrollo físico y psicomotor I	4/7.0	Desarrollo físico y psicomotor II	4/7.0	Conocimiento del medio natural y social I	4/7.0	Conocimiento del medio natural y social II	4/7.0	Gestión escolar	4/7.0				
	Propósitos y contenidos de la educación preescolar	4/7.0	Adquisición y desarrollo del lenguaje I	8/14.0	Adquisición y desarrollo del lenguaje II	8/14.0	Pensamiento matemático infantil	6/10.5	Taller de diseño de actividades didácticas I	6/10.5	Taller de diseño de actividades didácticas II	6/10.5				
	Desarrollo infantil I	6/10.5	Desarrollo infantil II	6/10.5	Expresión y apreciación artísticas I	4/7.0	Expresión y apreciación artísticas II	4/7.0	Cuidado de la salud infantil	4/7.0	Niños en situaciones de riesgo	4/7.0				
	Estrategias para el estudio y la comunicación I	6/10.5	Estrategias para el estudio y la comunicación II	4/7.0	Socialización y afectividad en el niño I	6/10.5	Socialización y afectividad en el niño II	6/10.5	Asignatura regional I	4/7.0	Asignatura regional II	4/7.0				
B	Escuela y contexto social	6/10.5	Iniciación al trabajo escolar	6/10.5	Observación y práctica docente I	6/10.5	Observación y práctica docente II	6/10.5	Observación y práctica docente III	6/10.5	Observación y práctica docente IV	6/10.5	Seminario de análisis del trabajo docente I	4/7.0	Seminario de análisis del trabajo docente II	4/7.0
	Horas/semana	32	32	32	32	32	32	32								

C

A	Actividades principalmente escolarizadas
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo
—	Formación común
—	Formación específica

Anexo VII

Malla curricular. Licenciatura en Educación Preescolar

Plan de estudios 2012

1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente	Planeación educativa	Adecuación curricular	Teoría pedagógica	Herramientas básicas para la investigación educativa	Filosofía de la educación	Planeación y gestión educativa	Trabajo de titulación
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años)	Bases psicológicas del aprendizaje	Ambientes de aprendizaje	Evaluación para el aprendizaje	Atención a la diversidad	Diagnóstico e intervención socioeducativa	Atención educativa para la inclusión	
Historia de la educación en México			Educación histórica en el aula	Educación histórica en diversos contextos			
Panorama actual de la educación básica en México	Prácticas sociales del lenguaje	Desarrollo del pensamiento y lenguaje en la infancia	Desarrollo de competencias lingüísticas	Literatura infantil y creación literaria	El niño como sujeto social	Formación ciudadana	
Pensamiento cuantitativo	Forma espacio y medida	Procesamiento de información estadística	Educación física	Educación artística (música, expresión corporal y danza)	Educación artística (artes visuales y teatro)	Educación geográfica	Práctica profesional
Desarrollo físico y salud	Exploración del medio natural en el preescolar	Acercamiento a las ciencias naturales en el preescolar	Optativo	Optativo	Optativo	Optativo	
Las TIC en la educación	La tecnología informática aplicada a los centros escolares	Inglés A1	Inglés A2	Inglés B1-	Inglés B1	Inglés B2-	
Observación y análisis de la práctica educativa	Observación y análisis de la practica escolar	Iniciación al trabajo docente	Estrategias de trabajo docente	Trabajo docente e innovación	Proyectos de intervención socioeducativa	Práctica profesional	
38 hrs	36 hrs	36 hrs	36 hrs	36 hrs	30 hrs	30 hrs	24 hrs
						266 horas	282 créditos
	Psicopedagógico						
	Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje						
	Lengua Adicional y Tecnologías de la información y la Comunicación						
	Práctica Profesional						
	Optativos						