



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Departamento de Investigaciones Educativas

**Participación familiar en torno al trabajo escolar en
primaria. Un estudio etnográfico**

Tesis que presenta

Paola González Nájera

para obtener el Grado de

Maestra en Ciencias

en la Especialidad en

Investigaciones Educativas

Director de Tesis: Dra. Ruth Mercado Maldonado

Ciudad de México

Febrero, 2017

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una Beca Conacyt

Agradecimientos

Este trabajo fue posible por el apoyo y acompañamiento de varias personas...

Un agradecimiento infinito a mi madre, padre y hermana por su apoyo incondicional. Su comprensión, sostén y cariño hicieron más fácil mi estancia en el DIE.

A mis amigos de siempre que desde la distancia me alentaban, en especial a Bricia Luna por su valiosa ayuda; agradezco a mis compañeros de generación y a mis amigos: Adriana Vargas, María Ríos, Alejandro Hernandez, Karina Flores, Emmanuel González, Sinaí Rivera, Kenya Camacho, Erik Lara, Roberto Barrón y Evelyn Caballero por las pláticas y momentos compartidos.

Agradezco a la Dra. Ruth Mercado, mi directora de tesis, por su dedicación, su compromiso y sus lecturas constantes de los diferentes escritos realizados durante el Seminario de Tesis. Gracias por sumergirme en el mundo de la etnografía.

A la Dra. Iliana Reyes por su lectura desde los inicios, sus comentarios y recomendaciones ayudaron a la construcción de este trabajo. Asimismo a la Dra. Lucía Petrelli por sus aportes y orientaciones que enriquecieron la escritura de la tesis.

A la Dra. Sonia M. Frías por su confianza y por animarme a entrar en los caminos de la investigación.

A Laura Reséndiz, Esther Jiménez, Guadalupe Álvarez y Carmen de los Reyes por su amabilidad y apoyo durante mi trayecto por la maestría.

Y por supuesto a las madres y abuelas de este estudio que me compartieron parte de su vida, gracias por su confianza y su buen recibimiento siempre.

Resumen

La investigación evidencia la participación de madres, padres y otros familiares de los niños en una primaria de la Ciudad de México. Se documenta etnográficamente la multiplicidad de la participación particularmente materna en el trabajo escolar. Los familiares no sólo contribuyen al funcionamiento de las instalaciones sino se interesan porque las actividades escolares sean formativas para los niños. Este interés se identifica centralmente al analizar cómo en el proceso de participar en la escuela un grupo de madres y abuelas trabaja colectivamente como comunidad de práctica para ser lectoras de los niños en sus aulas.

Se muestra el proceso de participación construido en las relaciones cotidianas entre el personal y los familiares acerca de los cambios en la primaria que intensifican el trabajo de todos; inicio de nuevo ciclo escolar e instauración del Programa Escuelas de Tiempo Completo. El estudio especifica la diversidad de sentidos que madres y padres atribuyen a su participación en la escuela.

Abstract

This research shows evidence of the participation of mothers and other family members of children in an urban school located in México City. Particularly, the multiplicity of maternal participation in school work is documented ethnographically. Relatives not only contribute to the operation of the facilities but are also interested in the fact that school activities are educational for children. This interest is centrally identified by analyzing how in the process of participating in school a group of mothers and grandmothers works collectively as a community of practice to be children's readers in their classrooms.

The study shows the process of participation built in the daily relationships between staff and families about changes in primary that intensify the work of all; beginning of new school year and establishment of the Full Time Schools Program. The study specifies the diversity of meanings that mothers and fathers attribute to their participation in school.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
<i>Referentes conceptuales</i>	3
-Organización de la tesis	6
Metodología	7
-Perspectiva etnográfica	7
-El proceso analítico	10
-La escuela y los sujetos del estudio	11
CAPÍTULO 1. LAS RELACIONES ENTRE LOS HABITANTES DE LA VIDA ESCOLAR: UNA CONSTRUCCIÓN COTIDIANA	15
<i>1.1 Una escuela de barrio en la Ciudad de México: Memorias sobre los altibajos de ayer y hoy en la escuela</i>	17
<i>1.2 Familias, personal docente y alumnos construyen sus relaciones en torno a los cambios en la escuela</i>	22
<i>1.2.1 La dimensión familiar una constante en la vida escolar</i>	25
-Sentidos que las madres le confieren a sus relaciones con los profesores y los niños en la escuela	32
<i>1.2.2 Algunas maneras de vivir la escuela: Los niños y su apropiación de la primaria</i>	44

CAPÍTULO 2. EL TRABAJO ESCOLAR SE INTENSIFICA PARA TODOS CON UN NUEVO PROGRAMA ESCOLAR NACIONAL: ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO _____ 51

2.1 Antecedentes y normatividad del Programa Escuelas de Tiempo Completo _____ 53

- Normatividad del PETC _____ 54

2.2 Padres, docentes y alumnos: su apropiación del Programa Escuelas de Tiempo Completo _____ 56

-Los comités escolares _____ 59

2.2.1 ¿Se necesita un comedor escolar?: Y el comedor se hizo _____ 61

2.2.2 Perspectivas diversas de los integrantes de la vida escolar sobre la escuela de tiempo completo _____ 65

CAPÍTULO 3. LA PARTICIPACIÓN DE LOS FAMILIARES EN EL TRABAJO CON NIÑOS Y DOCENTES: LAS MADRES LECTORAS COMO COMUNIDAD DE PRÁCTICA _____ 69

3.1 Las madres y abuelas: quiénes son y cómo desarrollan su trabajo para los niños y para sí mismas _____ 70

-Participar en un taller como inicio del grupo de madres lectoras _____ 71

-El grupo comienza a conocerse: constituyéndose como una comunidad de práctica _____ 73

3.2 Sentidos que las madres y abuelas atribuyen a su ser lectoras ¿qué ceden y qué obtienen de su participación en la escuela? _____ 78

-Aportes y transformaciones para el trabajo escolar que desarrollaban las integrantes del grupo de lectura _____ 83

-Apreciaciones de los niños sobre la lectura de las madres _____ 85

CONCLUSIONES _____ 89

REFERENCIAS _____ 94

ANEXO 1

ANEXO 2

INTRODUCCIÓN

Esta investigación centra su interés en las relaciones y procesos que se desarrollan entre los integrantes de la vida cotidiana escolar; es decir el personal docente, los alumnos y sus familias. El trabajo documenta las distintas formas de participación de los familiares de los niños identificadas en un momento determinado de la vida cotidiana de una unidad escolar en primaria.

El estudio muestra que los familiares se involucran en procesos de participación respecto al trabajo cotidiano escolar de manera diversa. Asimismo, analiza los sentidos que las madres otorgan a las actividades que desarrollan con los niños y los profesores en la escuela. Entre estos sentidos, estaba su interés por contribuir a los beneficios que la escuela podía proporcionar a sus hijos.

Para este estudio se habla de “familiares”¹ y no sólo de padres, como comúnmente suele llamarse a quienes están en la escuela con relación a los niños. Distintos integrantes de la familia están presentes en la primaria principalmente las madres, o bien, otros familiares como tíos, hermanos, abuelas, abuelos o tutores.

En la escuela del estudio algunos de los niños vivían sólo con su madre o con su madre y abuela/os. Dada la diversidad en las familias no sólo se involucran los progenitores de los niños sino otros integrantes. En la primaria al igual que el preescolar existe una presencia visible de los familiares de los niños, probablemente por la atención que necesitan durante los primeros años de vida y de escolarización.

Existen diferentes estudios que han indagado en las relaciones entre las escuelas y las familias². De acuerdo con la revisión que a ese respecto realiza Montaña (2015), los trabajos sobre las relaciones de la escuela y los familiares parecen indicar que hay dos posiciones predominantes “una de ellas, las analiza como dos entes opuestos con distintos propósitos funciones y responsabilidades. La otra perspectiva subraya la colaboración entre escuelas y familias en la socialización y educación de los niños” (p. 12).

¹ En el trabajo se usan los términos familiares de los niños, madres de familia, abuelas, padres de familia; porque fueron las personas a quienes encontramos con más frecuencia en la primaria.

² Como expresa Neufeld (2000) “Y en plural ambos términos: familias y escuelas, aunque suene raro. Porque el singular en que solemos nombrar estas instituciones confunde y nos impide pensar la heterogeneidad que oculta cada una de ellas” (p.3).

En esta segunda perspectiva existen estudios donde se refiere que “padres y profesores conviven en la escuela entre conflictos, negociaciones, acuerdos, temores e incertidumbres” (Mercado y Montaña, 2015, p.2). O como en el caso de Petrelli (2010), que describe relaciones conflictivas, colaborativas o negociadas en las que es posible identificar una dimensión familiar (2010), es decir, un lugar de los familiares de los niños. Este lugar no quiere decir que los familiares cuenten con un espacio físico únicamente, se refiere al estar de ellos ahí: a lo que hacen en la escuela, a los sentidos de las relaciones que establecen entre ellos y con los demás, a cómo viven y habitan la escuela, todo lo cual presenta múltiples variaciones. Estudiar la dimensión familiar resulta necesario para entender cómo se construyen las relaciones entre las familias y las escuelas³.

Son trabajos que se interesan por conocer las complejas relaciones que se entretienen cotidianamente entre el personal escolar y los padres de familia por ejemplo, los de Mercado (1985), Galván (1998), Petrelli (2008, 2010), Santillan y Cerletti (2011), Espinosa (2014), Montaña (2015) y Mercado y Montaña (2015). En una perspectiva muy próxima a estos estudios es en la que se ubica la presente tesis, que indaga tanto los sentidos que las madres atribuyen a su participación en el trabajo escolar como su interés por ejemplo sobre la enseñanza de sus hijos y por lo que ellas puedan aportarles para su mejor formación.

Por otra parte, hay estudios que encuentran sentidos distintos en las relaciones entre la escuela y los familiares. Uno de ellos es el de Bertely (2000), que analiza la participación de madres y padres en una primaria estatal de una comunidad mazahua, donde éstos no se interesan sobre la enseñanza de los niños pero sí en los problemas que puede haber entre ellos y en el mantenimiento del edificio. La autora muestra en su estudio que dependiendo del contexto los familiares de los niños deciden si participan o no en la educación escolar de los niños, dando cuenta de procesos de apropiación distintos a los presentados en este trabajo.

En el estudio nos alejamos de los posicionamientos en los que participar significa colaborar de acuerdo con indicaciones precisas, sin considerar las posibilidades de los sujetos para

³ Petrelli realizó su estudio en una escuela argentina de nivel Inicial y Primario de gestión privada donde los maestros y padres formaron una cooperativa para que la escuela siguiera funcionando después de una crisis económica. La autora expone estas ideas para mostrar “que el modo en que se configura el trabajo de los docentes [...] está vinculado con las presencias de los padres de los alumnos en la institución” (2008, p.291). Si bien los planteamientos de Petrelli remiten a los procesos que ahí analiza, algunas de las categorías que aporta han sido fructíferas para el trabajo analítico del presente estudio.

influir desde sus propias perspectivas e intereses en la definición, desarrollo y sentidos de sus acciones. En esta investigación en cambio, la participación se entiende en términos de Wenger (2001) como todo tipo de relaciones –conflictivas, armoniosas, directas, indirectas-. Se concibe a los familiares como participantes interconectados activamente en procesos de apropiación que tienen lugar en la escuela.

Nuestro trabajo parte de reconocer que la participación de los familiares es importante en la vida cotidiana de la escuela, pues son ellos quienes junto al personal escolar se implican en el funcionamiento de la primaria. Asimismo, evidencia que “los padres concretan prácticas que rebasan los reglamentos y las regulaciones oficiales (producidos desde la misma escuela o de otros niveles del sistema educativo)” (Santillán y Cerletti, 2011, p.14).

Para realizar este trabajo se asumió que sólo asistiendo a la primaria era posible conocer cómo se construyen las relaciones de los padres, que si bien el conocimiento local puede ser no generalizable, sí aporta indicios sobre lo que puede suceder en otros contextos. Además porque:

[...] el conocimiento de la realidad escolar cotidiana es fundamental para pensar en alternativas para el cambio y mejora de los procesos educativos que sean pertinentes y viables. No hay posibilidades de introducir cambios efectivos y duraderos en las prácticas educativas ignorando lo que las escuelas son, sus tradiciones y dinámicas que permean todos sus procesos (Espinosa, 2014, p.12).

En este sentido, el estudio se ubica empíricamente en la escuela y no desde el ámbito doméstico de las familias para identificar las posibilidades de participación de sus miembros con el personal en los trabajos escolares.

Referentes conceptuales

El estudio se realizó desde una perspectiva sociocultural que concibe a la escuela como una construcción social (Rockwell y Mercado 1986), inscrita en las interacciones de las personas que la integran (Rockwell & Mercado, 1986; Petrelli, 2010). Como un “lugar de intersección de redes y procesos que rebasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar [...] un lugar permeable a los procesos culturales y sociales del entorno” (Rockwell, 2005, p.28).

Un planteamiento de Ezpeleta y Rockwell permite entender por qué se habla de construcción social (1983, p. 4):

En realidad cada escuela es producto de una permanente construcción social. En cada escuela interactúan diversos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros.

Para comprender los procesos sociales cotidianos de interés para el estudio se trabajó metodológicamente bajo una perspectiva etnográfica. Esa cotidianeidad es entendida, siguiendo a Heller (1977), como un momento del movimiento social, donde los sujetos se apropian heterogéneamente de los saberes que se construyen en la vida diaria.

La apropiación por parte de quienes están y trabajan en la escuela es uno de los procesos que se analizan en este escrito. Se entiende como un proceso social activo en el que se construyen y relaboran sentidos y saberes; ese proceso es abierto y tiene lugar en la acción cotidiana (Espinosa y Mercado, 2009; Espinosa, 2014).

Como explica Rockwell:

El concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental de la herencia cultural (2005, p.29).

Desde el análisis del proceso de apropiación, fue posible entender en términos de Petrelli (2010) la dimensión familiar como “un lugar de los familiares de los niños” que es habitado y construido por ellos cotidianamente. A lo largo de la tesis se identifican diferentes momentos sobre cómo los familiares junto al personal escolar transformaron el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) y crearon espacios sociales para trabajar conjuntamente, así como los significados que construyeron sobre este programa. Además, se describen las propuestas sobre el trabajo escolar que los familiares hacían al personal docente para el beneficio de los niños. Asimismo, se analiza cómo un grupo de madres y abuelas hicieron suyas tareas referidas a las lecturas que realizaban para los niños y los sentidos que le conferían a ese trabajo.

El concepto de apropiación está estrechamente relacionado con la noción de participación que también se analiza en el trabajo. En el estudio fue conceptualmente entendida en términos de Wenger (2001), “la participación... no es equivalente a colaboración. Puede suponer todo tipo de relaciones conflictivas o armoniosas, íntimas o políticas, competitivas o colaboradoras [...] va más allá de la intervención directa en unas actividades específicas con

unas personas concretas” (p.82). A partir de esta noción se explica la participación de quienes integran la escuela particularmente referida a los familiares de los niños.

Este estudio está interesado en mostrar que la participación de madres, abuelas y otros familiares en la escuela es diversa; y ésta puede no ser colaborativa y directa. Como el autor refiere existe participación incluso sin una relación directa y sin conversaciones, lo que permite describir la participación de los familiares “ausentes”, quienes desde esta perspectiva también están presentes en la escuela, a través de sus cooperaciones económicas, la asistencia de sus hijos o las negociaciones que dentro de las familias de los niños existen para que en ciertos momentos alguno de ellos pueda estar en la escuela. Como describe Wenger (2001), la participación –como un proceso activo y continuo- “no siempre supone el mismo tipo de proceso encarnado, esperado, activo, social, negociado, complejo” (p.73).

Esta noción de participación se diferencia de otras en las que participar implica dar algo o en las que significa necesariamente compartir intereses, opiniones o ideas, o llegar a acuerdos. De hecho la noción de participación adoptada implica que de llegarse a ciertos acuerdos éstos son contruidos, no sin conflictos, y suelen ser transitorios o requieren ajustes y reacomodos constantes entre las perspectivas de los participantes.

Por su parte, la noción de comunidad de práctica fue importante para explicar la paulatina construcción de trabajo colectivo dentro del grupo de madres y abuelas lectoras, y en ese sentido su proceso de participación. Para Wenger y Lave (1991) una comunidad de práctica es entendida como “la serie de relaciones entre las personas, la actividad y el mundo a través del tiempo” (p.74). De acuerdo con Wenger (2001), la comunidad de práctica se integra cuando las personas tienen relaciones de participación mutua “muy densas que se organizan en torno a lo que han venido a hacer allí” (Wenger, 2001, p. 101).

Asimismo, en el trabajo se concibe que los procesos socioculturales que tienen lugar en la escuela se construyen entre el personal escolar y las familias de los niños, en el contexto de las condiciones materiales de la primaria. Esas condiciones, siguiendo a Rockwell y Mercado (2003), no sólo están conformadas por las características físicas de los planteles, sino por las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y tiempo, y las negociaciones que sobre esta organización se desarrollan en cada institución. Estas condiciones materiales posibilitan y a la vez constriñen que se lleven a cabo ciertos procesos; en la escuela del

estudio por ejemplo, que las madres se involucraran en el trabajo escolar con la lectura. En ese caso las formas de trabajo del director de la primaria hacían posible que las madres ejercieran su participación como ellas decidieran, con amplios márgenes de acción.

-Organización de la tesis

La tesis está organizada en tres capítulos; en el primero se describe a la escuela entendiéndola como una construcción social en permanente transformación. Se analizan las relaciones entre los niños, las familias, el personal docente y el personal administrativo; estas relaciones se refieren a cómo se conocen entre ellos como parte de la primaria y a las negociaciones que hacen para construir acuerdos al inicio y durante un ciclo escolar. Además, se expone cómo los integrantes de la vida escolar habitan en diferentes espacios y eventos la primaria, se describen las distintas relaciones y algunas formas de vivirla por parte de los niños. Se focaliza en la dimensión familiar y los sentidos que las madres de los niños atribuyen a su participación en la primaria. El capítulo también muestra cómo los familiares de los niños utilizan y transforman espacios sociales en su trabajo en la escuela.

En el capítulo 2 se muestra cómo el trabajo escolar de docentes, niños y familiares se intensifica al llegar un nuevo programa de política educativa nacional a la primaria del estudio, denominado Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC). Se sitúan algunos antecedentes de dicho programa que dan cuenta de la influencia de organismos internacionales y de los planes establecidos en México al respecto. El capítulo expone los sentidos –conceptualmente vinculados al proceso de apropiación- con los cuales el personal escolar y los familiares de los niños llevan adelante el programa. Entre otros componentes de ese programa, se analiza el proceso colectivo de creación del comedor escolar, donde se manifiestan los procesos de participación y apropiación por parte de los padres, así como el incremento del trabajo de los habitantes de la escuela. Para terminar ese capítulo se describen las diferentes perspectivas de los niños, sus familiares y el director de la escuela sobre el PETC.

Finalmente en el capítulo 3, se analiza el proceso de participación de madres y abuelas como parte de un grupo que paulatinamente conformó su trabajo como lectoras de los niños a la manera de una comunidad de práctica en el sentido en que lo plantea Wenger (2001), donde

las personas se relacionan entre ellas, construyen y comparten una actividad, en este caso leer a los niños. Se describe quiénes son las madres del grupo de lectura, cómo se organizan para compaginar su trabajo doméstico y/o laboral con el que realizan en la escuela para los niños. Asimismo, se destacan en ese capítulo los significados que le asignan a esa actividad, lo que consideran ofrecer a los niños y a ellas mismas como mujeres. En este apartado también se muestra la negociación entre las madres y otros integrantes de sus propias familias para que ellas puedan estar en la primaria; así como sus iniciativas construidas colectivamente en donde se identifican diferentes maneras de participar y el proceso de apropiación respecto a la lectura.

Metodología

-Perspectiva etnográfica

La investigación en el contexto de la vida cotidiana escolar fue posible adoptando una perspectiva etnográfica entendida como aquella “teoría descriptiva” que acumula conocimientos sobre realidades sociales y culturales particulares (Rockwell, 2007). La etnografía “se concibe como una perspectiva teórica-metodológica que centra sus preocupaciones en la comprensión de los procesos culturales que orientan y dan sentido a las acciones de los sujetos de un determinado grupo social” (Espinosa, 2014, p. 42).

Desde este enfoque se analizaron los procesos de apropiación y participación de los integrantes de la vida escolar. El trabajo etnográfico permitió construir descripciones analíticas de la vida escolar observada en la primaria del estudio, con el propósito de documentar lo no documentado de la realidad social (Rockwell y Mercado, 2003), aquello que parece dado: en este caso la participación de los familiares de los niños en la primaria.

Las descripciones analíticas de las relaciones entre los familiares de los niños y de ellos con el personal escolar, así como de los significados que cada uno atribuía a estas relaciones en cuanto al trabajo cotidiano que se desarrollaba en la escuela, cobraron sentido con la etnografía al analizar en palabras de Woods “lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa [...] sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones” (1986, p. 18).

En el proceso para realizar esta investigación el trabajo empírico no consistió únicamente en ir “a ver” qué sucedía en la primaria, las observaciones y entrevistas se realizaron de manera constante y su análisis fue construido y reconstruido durante el Seminario de Tesis.

Para asistir al trabajo de campo, se escogió entre varias escuelas en las que mi directora de tesis y yo teníamos contacto y sería posible hacerlo. En el Seminario de Tesis se eligió a la Escuela Bravo, donde la Dra. Mercado tenía trabajo de campo previo con el director, lo que facilitó la toma de imagen en foto y video desde las primeras estancias de campo.

El estudio se realizó en una primaria urbana, porque esta investigación busca matizar la idea de que no existe entre el personal de una escuela citadina y los familiares de los alumnos un trato o una relación tan cercana y directa como en las escuelas rurales. Aquí se muestra que en las escuelas urbanas también pueden construirse relaciones cercanas entre los familiares como apoyo al funcionamiento escolar y favorecer, bajo ciertas condiciones, el trabajo de los niños. También así fue documentado en la investigación previa de Galván (1998), en una escuela urbana del sur de la Ciudad de México sobre el trabajo conjunto de padres y maestros respecto al quehacer en el aula.

Los datos en que se basa esta investigación provienen de entrevistas y observaciones etnográficas que se realizaron en cada una de las estancias de campo realizadas en la primaria del estudio (generalmente semanales de septiembre de 2014 a julio de 2015).

El trabajo de campo se realizó en el ciclo escolar agosto 2014- julio 2015, comenzando a asistir en septiembre de 2014, a pocas semanas de iniciado el ciclo escolar. En total se hicieron 19 visitas a la primaria -descritas en el **Anexo 1** en cuanto a fechas, eventos, personas a quienes se entrevistó u observó, así como el tipo de registro y fuentes utilizadas (audio, video, fotografía).

Las observaciones y entrevistas realizadas con el director, algunos docentes, alumnos y familiares de los niños, se dieron en forma de conversaciones etnográficas (Mercado, 2002) cuando se encontraban en la escuela. También se acudió a conversar con la abuela de un alumno en su domicilio, así como a observar una reunión de trabajo del grupo de lectura en casa de una de las madres. Esos domicilios estaban ubicados en dos calles aledañas a la escuela. Además, se observó una reunión de Consejo Técnico de la zona escolar en otra primaria situada en una colonia vecina.

El registro de las entrevistas y observaciones se realizó en notas de campo, grabaciones de audio, video y fotografía que se tomaron durante cada estancia en la escuela. Asimismo se recopilaron y fotografiaron documentos escolares (Ruta de Mejora, Actas del Consejo Técnico Consultivo, registros de inscripción de los alumnos y escritos de los niños para las asambleas escolares) proporcionados por el director de la escuela.

Cuadro 1		
Entrevistas	Observaciones	Documentos
<ul style="list-style-type: none"> - 2 entrevistas a la maestra Paty (encargada del grupo de lectura) -2 Entrevistas al director -Entrevista a la primera encargada del comedor -Entrevista a la encargada del “nuevo” comedor -Entrevista a madres y abuelas lectoras -Entrevista a la señora Gaby -Entrevista a la señora Jose -Entrevista a las señoras Cristi y Socorro -Conversación con maestro el maestro Miguel de 5to grado -Entrevista colectiva a 4 alumnos de quinto año -Entrevista colectiva a 4 niños de sexto año <p>Total de entrevistas: 13</p> <p>En cada una de las estancias en la escuela se conversaba con las madres y abuelas lectoras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Junta grupal con los familiares - Junta general con familiares en el patio de la escuela - Taller de lectura para padres - Reuniones del grupo de lectura en la escuela - Reunión del grupo de lectura en la casa de una de las madres - Lecturas de las madres y abuelas en los grupos - Asambleas escolares - Festival del día de las madres - Clausura del ciclo escolar 2014-2015 	<ul style="list-style-type: none"> - Copia del documento “Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo” -Hojas de inscripción de todos los alumnos de la primaria -Copia de la Ruta de mejora del ciclo escolar 2014-2015 -Fotografías de mensajes escritos de los niños de las asambleas escolares. -Fotografías de mensajes escritos de los niños para las madres de lectura. -Fotografías de las agendas del grupo de lectura.

Los datos e información del trabajo de campo se organizaron en carpetas electrónicas. Por cada una de las estancias en la primaria se realizó un relato; existen transcripciones completas de entrevistas y transcripciones de fragmentos de conversaciones, todas grabadas, que se consideran importantes para el trabajo analítico. De algunas entrevistas se elaboraron versiones ampliadas y a partir de éstas se construyó una descripción analítica, que consiste en un escrito en el que se incorporan elementos de otros registros -relatos, transcripciones, versiones ampliadas, observaciones, notas de campo- realizando interconexiones analíticas entre éstos, recurriendo a los apoyos conceptuales que orientan el trabajo, desarrollando así temas que coadyuvaron para organizar el presente texto.

En su mayoría las entrevistas y observaciones tuvieron lugar en la primaria, en los pasillos de la escuela, en la dirección, en las bancas afuera de la dirección y en el patio escolar. Se realizaron durante la jornada escolar por lo que “alrededor” de cada entrevista sucedían los eventos cotidianos de la escuela: había niños trabajando en sus aulas, o en recreo; en clases de educación física, o ensayando bailables para cada festividad escolar. También circulaban madres y otros familiares de los niños entrando y saliendo de la escuela y se veía a los trabajadores del comedor escolar llegando con los alimentos para ese día, igual que al director saliendo y entrando de la dirección, así como a distintas personas tocando el timbre de la escuela y al conserje acudiendo a darles entrada. Las interrupciones durante las entrevistas sucedían, y eso también aportaba información de cómo quienes estaban en la escuela se relacionaban entre ellos, con el personal docente o administrativo y con lo que pasaba en la primaria.

-El proceso analítico

Al comenzar esta investigación, se tenía una propuesta de estudio, que se fue transformando durante el trabajo de campo y su análisis paralelo; se pretendía conocer lo que niños y padres de familia esperaban de la escuela. Al llegar a la primaria se observó la presencia entrando y saliendo de variadas personas a la escuela, particularmente de familiares de los niños así como reuniones diversas.

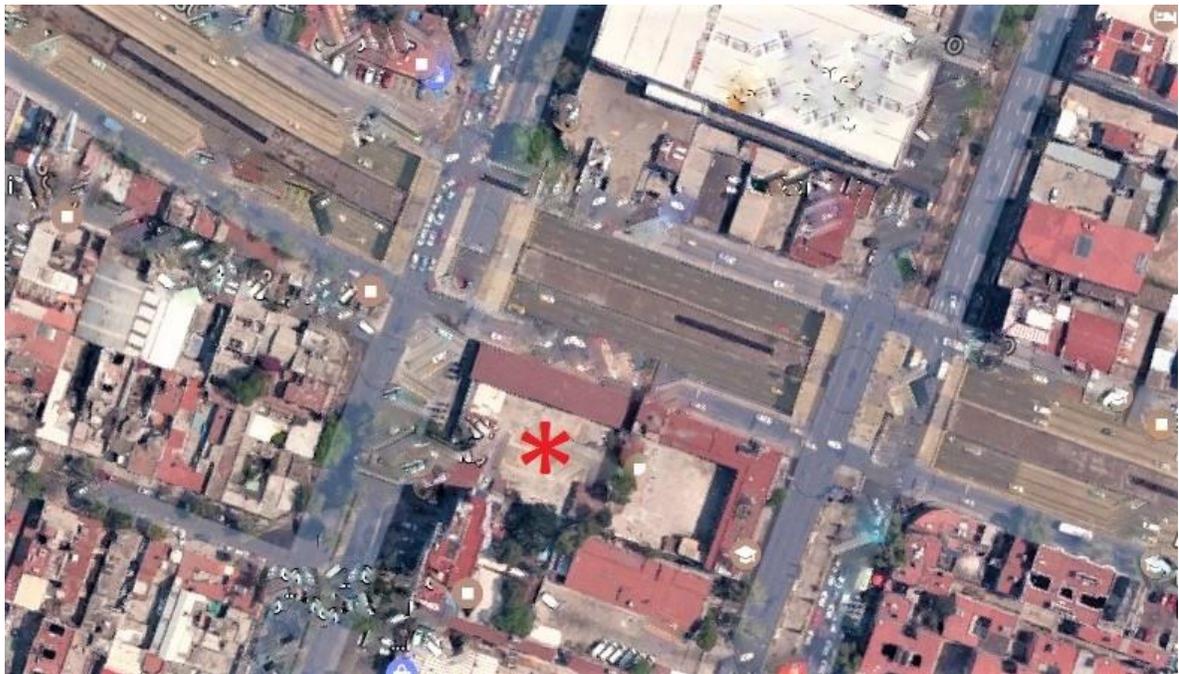
Seguimos diferentes planos de lo que sucedía en la primaria, observamos la transformación material del plantel, el proceso de organización como escuela de tiempo completo y con éste el desarrollo de los trabajos necesarios para llegar a tener el comedor escolar. Igualmente realizamos observaciones a la hora de la entrada y en reuniones del personal docente con las madres y padres de los niños. En aquellos momentos se identificó que una de esas reuniones era la de algunas madres, abuelas y un padre de familia, que posteriormente se conformaría como un grupo de lectura para los niños en sus grupos. En la medida en que ellos se fueron involucrando más con la lectura, para nosotras fue importante dar seguimiento a ese proceso, conocer a las madres y abuelas, asistir a sus reuniones y entrar a las aulas donde realizaban sus lecturas. Así, durante el Seminario de Tesis ese trabajo de los padres fue perfilándose como uno de los procesos en los que centraríamos el análisis.

La información se comenzó a organizar en diferentes niveles y en distintos momentos del seminario de tesis. El proceso analítico se fue construyendo y reconstruyendo durante todo el tiempo de escritura. Como Rockwell (2009) explica el trabajo analítico es:

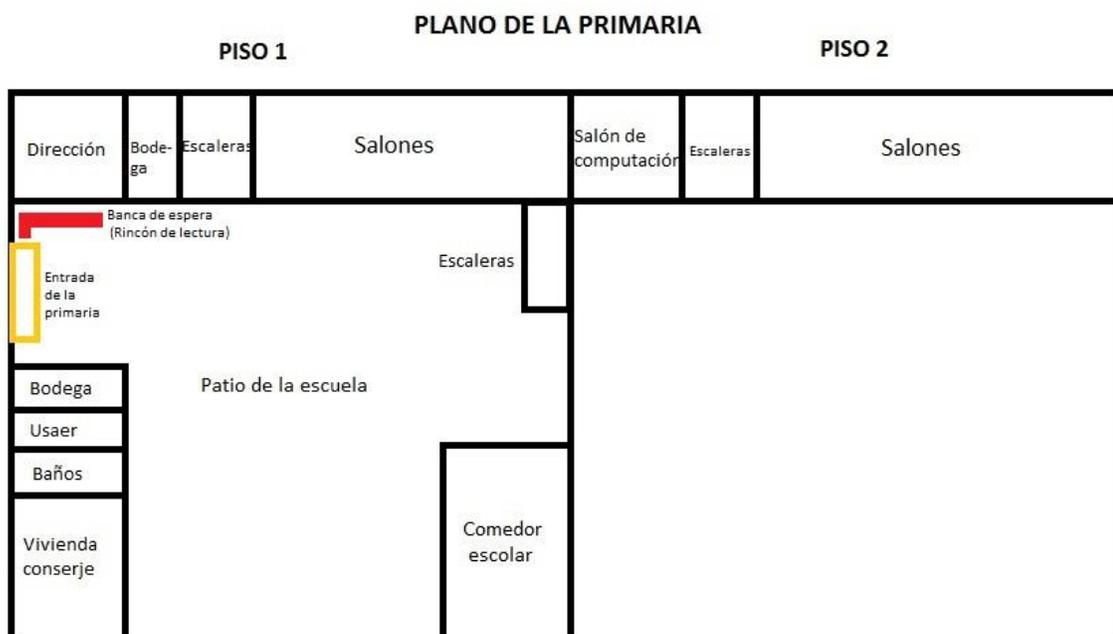
Una larga secuencia en la que se alternan lectura y escritura, relectura y reescritura. Siempre es necesario regresar a las notas y a los registros iniciales, a aquellos que constituyen, a partir de la experiencia de campo, el primer paso analítico. La lectura de los registros facilita, a un mismo tiempo una nueva observación (p. 68-69).

-La escuela y los sujetos del estudio

La primaria está ubicada en la colonia Peralvillo, considerada un barrio histórico de la Ciudad de México; perteneciente a la Delegación Cuauhtémoc. La colonia es considerada un barrio popular cercano al centro de la ciudad. La escuela está en una esquina (marcada con un * en la imagen de abajo) entre dos grandes avenidas, donde la movilización de vehículos automotores de todo tipo es constante. En torno a la primaria había pequeños negocios (puestos de comida, misceláneas, talleres mecánicos), además de una plaza comercial y oficinas del ISSTE (Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado).



El plantel cuenta con dos pisos: en el inferior se encuentra la dirección; seis salones (ocupados por los grados de niños más pequeños, de primero a tercer grado); una bodega en la que se guardan los desayunos del DIF; una pequeña sala para la UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva); baños para las niñas y otros para los niños; la vivienda de la conserje, su esposo e hija de aproximadamente 1 año (en el 2014); el patio de la escuela –en el que se realizan ceremonias cívicas, las clases de educación física y los recesos- y el comedor escolar. En el piso superior hay otros seis salones (para los grupos de cuarto a sexto grado) y el salón de cómputo.



Cuando se comenzó el estudio los alumnos en el ciclo escolar 2014- 2015 eran un total de 367, existían 12 grupos y en promedio cada grupo contaba con 30 niños (2 grupos por grado). En México la educación primaria, de seis grados, forma parte de la Educación Básica obligatoria, la edad de los niños oscila entre los 5 y 12 años. En la escuela trabajaban un director, doce maestros frente a grupo, dos maestros de educación física, una maestra de educación especial, una maestra de inglés, además del personal administrativo. El siguiente cuadro resume información sobre los sujetos del estudio:

Cuadro 2. Sujetos del estudio*	
Director	Fue director del turno vespertino de esta misma escuela. 30 años de servicio hasta 2014
Personal docente y administrativo	-Doce profesores frente a grupo -Una maestra de educación especial de la USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) -Dos maestros de educación física -Una maestra de inglés -Subdirectora de operación escolar -Subdirector de desarrollo escolar -Promotora de las tecnologías de la información y la comunicación -Encargado del desarrollo y pensamiento científico -Conserje - 3 Ayudantes administrativos, entre ellos la promotora de lectura (conocida como “encargada del grupo de lectura”)
Alumnos	367 niños en el ciclo escolar agosto 2014- julio 2015 12 grupos (2 grupos por cada uno de los seis grados), en promedio cada grupo contaba con 30 alumnos.
Familiares de los niños	-La mayoría de los familiares contaba con estudios hasta nivel básico (secundaria) - Las ocupaciones más reportadas fueron: comerciantes, secretarias, personas dedicadas al hogar, trabajadores en talleres y “empleados” sin especificar qué es lo que hacen. - Algunos niños vivían sólo con su madre y abuelos o abuela, una niña vivía con tutores.

*Los datos se obtuvieron de actas del Consejo Técnico y de Hojas de Datos de Inscripción de los alumnos proporcionadas por el director.

Durante el estudio el director fue un informante clave al promover confianza nuestra con su personal, en específico con la maestra Paty quien no estaba a cargo de un grupo sino trabajaba todo el tiempo en la dirección donde tenía su escritorio. Ella relató que a pesar de haber estudiado para maestra de primaria siempre había hecho trabajo administrativo durante más de 30 años antes de llegar a este plantel. En la Escuela Bravo era la encargada de los libros de la biblioteca escolar que se guardaban en estantes dentro de la dirección; posteriormente quedó como coordinadora del grupo de lectura al que le dimos seguimiento.

La maestra Paty y el director Francisco⁴ nos presentaron con las madres y abuelas del grupo de lectura lo que facilitó el acercamiento a su trabajo; en el **Anexo 2** se describe más ampliamente a quienes integraban el grupo de lectura.

⁴ Los sujetos del estudio autorizaron que sus nombres reales aparecieran en este escrito.

Cuadro 3. Integrantes del grupo de lectura	
Integrante/ parentesco	
Michel/ Padre	<ul style="list-style-type: none"> - Esposo de una maestra de la Escuela Bravo, su hija mayor estudiaba en esta primaria. - Asistió a los miércoles de lectura intermitentemente debido a un problema de salud. - Asistía con su hijo (1 año de edad aproximadamente)
Edith/Madre	<ul style="list-style-type: none"> - Junto a su esposo tenían dos hijos, la mayor asistía a la primaria - Trabajaba en su hogar
Ana/Madre	<ul style="list-style-type: none"> - Vivía con su esposo e hija - Trabajaba los fines de semana y las tardes - Integrante del comité de vigilancia del comedor
Gaby/ Madre	<ul style="list-style-type: none"> - Vivía con su esposo e hijo - Trabajaba en proyectos de la Delegación - Tesorera de la Asociación de Padres de Familia.
Toni/ Madre	<ul style="list-style-type: none"> - Vivía con su esposo e hijo - Trabajaba en una fábrica por las tardes y ayudando en una tienda familia - Trabajaba en el primer comedor - Repartía desayunos escolares
Cristi/ Abuela	<ul style="list-style-type: none"> - Vivía con su esposo, su hija y su nieto - Trabajaba en su hogar/ cuidaba a su nieto - En años anteriores era parte de la Asociación de Padres de Familia
Julieta/Abuela	<ul style="list-style-type: none"> - Vivía con su hija y nieto - Trabajaba en el hogar/ cuidaba a su nieto
Jose/Abuela	<ul style="list-style-type: none"> - Vivía con su pareja, su hijo de 21 años, su hija y su nieto - Trabajaba en el hogar/ cuidaba a su nieto - Era la encargada del comité de vigilancia.
Mariana/Madre Pilar/Madre	<ul style="list-style-type: none"> - De Mariana y Pilar se tiene menos información que del resto del grupo - Eran las más jóvenes junto a Edith y Ana.

CAPÍTULO 1. LAS RELACIONES ENTRE LOS HABITANTES DE LA VIDA ESCOLAR: UNA CONSTRUCCIÓN COTIDIANA

La escuela es parte de la vida cotidiana de quienes la habitan: personal escolar, alumnos y familiares. En este trabajo la escuela entendida como una construcción social se configura mediante las interacciones de múltiples personas concretas que dan sentido a sus actividades o tareas en las que se encuentran inmersos (Rockwell & Mercado, 2003; Petrelli, 2010). Como Rockwell (2003) explica:

La escuela como institución, permea otros espacios sociales, se encuentra no sólo dentro de su terreno y en las acciones de su personal, sino también en las concepciones de los habitantes, en la organización económica y de producción, en la vida cotidiana [...] (p. 64).

En la escuela las relaciones entre sus integrantes se encuentran en constante movimiento, transformación y negociación; ya que los intereses de cada uno de ellos no coinciden ni difieren por completo. Es decir, cada institución escolar tiene una historia que está en permanente construcción, y a partir del conocimiento y reconocimiento de ésta es posible entender cómo las personas participan y se apropian de la primaria.

Desde esa perspectiva, en el presente capítulo se identifican las relaciones y procesos que se entretienen entre los integrantes de la vida escolar. Se describen las relaciones entre ellos que van en distintas direcciones; se focalizan aquellas que tienen que ver con la participación y apropiación de la escuela.

En el capítulo, al igual que otros trabajos (Galván, 1998; Montaña, 2015), se muestra el lugar central de los familiares de los niños en la escuela quienes, sin embargo, suelen ser vistos como un apoyo externo desconociendo su papel protagónico en el funcionamiento de las instituciones escolares.

Desde la noción de participación de Wenger, se analizan las diferentes maneras de involucrarse con la escuela por parte de los familiares de los niños. Se describe cómo son partícipes de los trabajos que ahí se realizan no sólo cuando son llamados, sino también por su propio interés en el bienestar de sus hijos y construyendo sus propias formas de participar. Esta es entendida en términos de Wenger (2001) como un concepto desde el cual participar no es equivalente a colaborar, ni se refiere a relaciones cercanas y armónicas; en realidad, las relaciones en la participación también pueden ser conflictivas y competitivas.

El análisis se centra en los familiares⁵ de los niños quienes participan en distintos momentos, planos y maneras en los procesos cotidianos escolares (Mercado y Montaña, 2015); la participación no implica sólo hacer cosas con otros sino compartir en determinados momentos metas e intereses.

La apropiación es otro de los conceptos en los que se apoya el análisis desarrollado en el capítulo. Este término tiene varias interpretaciones, en este estudio “sitúa claramente la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan” (Rockwell, 2005, p.29).

En el capítulo se argumenta que la institución cobra “vida” con las relaciones entre quienes la habitan y los procesos en los que se involucran, se exponen los diversos modos de estar y de vivir la escuela. Asimismo se analiza cómo los familiares de los niños tornaban suyos espacios en la escuela del estudio, mostrando cómo las autoridades, padres, alumnos y docentes se apropiaban, como expone Rockwell (2005), “selectivamente, y de forma diferente, de los recursos culturales disponibles en la escuela” (p. 34).

La apropiación puede expresarse por ejemplo, en las interpretaciones y reconstrucciones que las personas, en este caso, las madres y abuelas conservan y configuran en su memoria acerca de la escuela como parte de sus vidas. En ese sentido, la primera parte del capítulo versa sobre la memoria de la escuela que conservan algunas de las madres y abuelas del estudio. Ellas contaron cómo recordaban la primaria en generaciones anteriores, lo cual permite identificar algunos momentos en la historia de la institución y conocer las diferentes valoraciones que ellas han tenido sobre la escuela. En este mismo apartado se describen las relaciones entre el director, docentes, niños y sus familiares que se construyen en torno a los cambios en la primaria – al iniciar un nuevo ciclo escolar y el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC)-, como la reorganización de la infraestructura y el funcionamiento de la escuela. Asimismo, se describe cómo los cambios en la vida escolar provocaron modificaciones en la vida familiar de los niños.

La segunda parte se enfoca en las maneras de habitar la primaria por parte de los niños y sus familiares; se analizan procesos de apropiación que acontecen cuando los integrantes de la

⁵ Para este trabajo se entiende por familiares aquellas personas: madres, padres, tíos, abuelas, hermanos, o tutores que se hacen cargo de los niños y participan en la escuela.

vida escolar se desenvuelven en diferentes espacios, por ejemplo en la hora de la entrada, en los festivales, en la clausura escolar, en el caso de los alumnos en la asamblea escolar. Además se muestra cómo los maestros conocían las condiciones de vida de los niños a través de las relaciones con los padres de éstos. En este apartado también se documenta cómo las madres se interesaban en el trabajo de los docentes con los niños. Asimismo, se exponen los sentidos que los familiares atribuían a su involucramiento en diferentes actividades en la escuela y la diversidad de formas en las que expresaban su interés por participar.

1.1 Una escuela de barrio en la Ciudad de México: Memorias sobre los altibajos de ayer y hoy en la escuela

La primaria del estudio, creada en 1963, se encuentra al norte de la Ciudad de México en la colonia Peralvillo, considerada un barrio histórico y que forma parte de la delegación Cuauhtémoc. El primer nombre de este barrio fue Atenantitech que significa en Náhuatl “bordo de piedra”, en la época de la Colonia se llamó Santa Ana Atenantitech y fue a mediados del siglo XVIII que se le nombró Peralvillo. No se encontró un significado de la palabra Peralvillo, pero existe una región en España en la comunidad autónoma Castilla-La Mancha que lleva el mismo nombre (Miguelturra, 2015).

El barrio de “Peralvillo fue el precursor del crecimiento durante el virreinato [...] fue aquí donde los criollos que ya no tenían cabida en la primera traza de la ciudad edificaron casonas y palacetes” (González, 2007). En Peralvillo también existieron mesones y en las casas de vecindad vivía la última capa de la población más pobre (Historia de la Delegación Cuauhtémoc, s.f). La colonia se consideraba una puerta al norte de la ciudad; con la urbanización, el desplazamiento y la movilidad social, ya no se encuentra en las orillas, de hecho se considera un lugar cercano al centro de la Ciudad de México.

La colonia de la escuela puede considerarse como un barrio popular -conocido así desde sus inicios-. En el momento del estudio (agosto 2014- julio 2015), cerca de la primaria había negocios pequeños como misceláneas, puestos de periódicos, talleres mecánicos y puestos de comida (en donde vendían tamales, atoles, tortas); también se encontraba muy cerca una plaza comercial y una Estancia Temporal para Enfermos de los Estados ISSSTE.

La Escuela Bravo está en la esquina de un cruce de dos grandes avenidas, en donde el paso de automóviles, autobuses y tráileres es constante; desde dentro de la escuela es posible escuchar el ruido que automóviles, motocicletas y camiones generan. Según testimonios del personal docente, de los niños y sus familiares, unos días antes de iniciar el ciclo escolar (agosto 2014) un tráiler se estrelló en una de las paredes de los salones de la planta baja; por lo que comenzaron a hacerse los arreglos en los muros de esas aulas y se pusieron unos barrotes de fierro en las banquetas de la calle como protección. En las primeras tres semanas de iniciado el ciclo escolar 2014-2015, debido a que estaban reparando algunos salones se dividieron a los grupos para que pudieran asistir a clases, un día asistían los alumnos de 1° a 3° y al otro día de 4° a 6°.

Al lado de la escuela está otra primaria, más grande en tamaño que la Escuela Bravo; por las mañanas los niños que asistían a esas instituciones llegaban a cruzarse en el camino. Al parecer la mayoría de los niños de la escuela del estudio vivían en los alrededores, generalmente llegaban caminando acompañados de sus familiares; a algunos los llevaban en motonetas o bicicletas, fueron pocos los que llegaban en auto o tomaban algún camión, probablemente por la cercanía entre la institución y sus casas.

La hora de entrada y salida eran momentos de encuentros e interacciones entre el personal escolar, los niños, los familiares y las personas que vendían afuera de la escuela; todos ellos se veían casi diario a la misma hora en prácticamente todo el año. En ese espacio y tiempo, los familiares que llevaban a los niños se relacionaban de múltiples formas. Por ejemplo sabían quiénes eran los niños que llegaban tarde, como pudo verse en una junta al principio del ciclo escolar (septiembre 2014), algunos familiares se quejaron por la impuntualidad de otros a la hora de la entrada. Manifestaron que algunos niños llegaban muy tarde y los dejaban pasar; cuando se suponía que habían firmado el reglamento que incluía el ser puntual y que no se estaba cumpliendo. Algunas madres incluso indicaron que eran los niños del turno vespertino quienes llegaban tarde. Sucesos como éste dejan ver que se conocían entre los integrantes de cada turno a pesar de no ser parte de la misma escuela, pues recién se habían unido los turnos matutino y vespertino en uno solo. También entre ellos conocían quién era la persona que llevaba o iba por los niños a la escuela -en su mayoría eran las madres, otros alumnos llegaban acompañados de sus abuelas o abuelos y otros pocos de sus padres-.

Poco antes de que fueran las 8 de la mañana y se abriera la puerta de la escuela, dos hombres y una mujer adultos mayores, llegaban caminando a la primaria empujando cada uno un carrito de supermercado, en éste llevaban los productos que vendían frente al portón de la escuela, en la banqueta: dulces, jugos, yogurts, zanahoria picada, sándwiches y tortas. También llegaba la madre de un alumno de la primaria, a vender café y pan. El café lo llevaba en una cafetera y el pan en una caja, e igualmente transportaba todo en un carrito de supermercado. Eran los mismos familiares de los niños quienes compraban sus productos a quienes los vendían afuera de la escuela, probablemente también vecinos de la colonia. Unos y otros conversaban con familiaridad mientras los niños entraban y muchos permanecían así un poco más de tiempo después.

Cuando abrían el portón de la escuela comenzaban los momentos de despedida, los familiares entregaban a sus hijos las mochilas que les iban cargando o algún material -que seguramente les pedía su maestro de grupo- como maquetas, cartulinas o papeles. Unos se iban en cuanto sus hijos entraban a la primaria, otros familiares les decían adiós a sus hijos hasta que desaparecían de su campo visual y se quedaban más tiempo. Otros tantos llegaban corriendo a la escuela y su despedida era rápida, o le pedían al niño que se adelantara para que alcanzara a entrar y se despedían de ellos desde lejos.

Los acompañantes de los niños conversaban entre ellos sobre los anuncios que estaban pegados por fuera en el portón de la escuela, como el menú del comedor, avisos de reuniones en la primaria o eventos en la delegación. Se hacían grupos de madres y abuelas que platicaban desde temas relacionados con la escuela hasta sobre lo que ellas harían ese día, por ejemplo, si tenían que ir a determinado lugar o si realizarían ciertas compras.

Durante el tiempo que el portón estaba abierto, el director y el maestro de guardia en turno permanecían en la entrada, algunos familiares se acercaban a ellos para preguntarles o decirles algo, por ejemplo consultaban al director o a los docentes acerca del desempeño o conducta de sus hijos o sobre el pago del comedor.

La Escuela Bravo contaba con turno matutino y vespertino hasta el ciclo escolar agosto 2013-julio 2014 cuando comenzó a operar como Escuela de Tiempo Completo⁶. En ese programa

⁶ Este programa fue creado en año 2009 con el acuerdo 527. “Para fortalecer la calidad de los aprendizajes; optimizar el uso efectivo del tiempo escolar con el objetivo de reforzar las competencias lectoras, matemáticas,

el horario diario es de entre seis y ocho horas; en cambio en las primarias públicas regulares las jornadas son de cuatro horas y media diarias (AFSEDF, 2016).

Cuando la escuela tenía dos turnos, madres, padres y maestros generalmente se conocían de vista entre ellos, la mayoría vivía en la misma colonia, según el registro de inscripción consultado en la escuela. Asimismo algunas madres del turno matutino sabían que el maestro Francisco era director de la tarde; lo veían cuando él llegaba a la escuela y ellas ya se retiraban con sus niños.

En la entrada y la salida de clases, el director siempre permanecía en el portón de la primaria, llevaba una libreta en la que iba anotando lo que los familiares de los niños le decían (sobre todo quejas). El maestro Francisco contó en una entrevista la importancia que para él tenía todo lo que pasaba en la primaria y, según decía, los familiares de los niños se daban cuenta de eso. Del mismo modo, consideraba que con las anotaciones que realizaba en ese cuaderno se podía dar cuenta de los avances en la escuela, pues -relató- en un inicio del ciclo escolar llenaba hasta dos hojas del cuaderno por día y en julio de 2015 había ocasiones en las que no hacía anotaciones.

En el turno matutino había 291 alumnos en 12 grupos y en el turno vespertino 97 alumnos en 6 grupos. Los niños y algunos de sus familiares contaron que la mayoría de los alumnos que asistían en los dos turnos permanecieron en la primaria; al momento del estudio según cifras de documentos de la escuela había 367 alumnos.

El director de la escuela del turno vespertino como se ha dicho era el maestro Francisco⁷, quien se quedó en el puesto de director de la Escuela de Tiempo Completo al inicio del ciclo 2014-2015. Algunos maestros también permanecieron en la escuela; para poder formar parte de este personal como escuela de tiempo completo los docentes contaban con doble plaza.

de arte y cultura, de la recreación y desarrollo físico y, por último, fortalecer los procesos de la inclusión y convivencia escolar” (SEP, 2013).

⁷ El profesor Francisco estudió en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y en la Universidad Autónoma Metropolitana estudió sociología. Se ha desempeñado como maestro frente a grupo desde hace más de 30 años, en ese tiempo también ha ocupado el cargo de director. De forma paralela cuando antes era director del turno vespertino de la Escuela Bravo trabajaba como docente frente a grupo en el turno matutino de otra primaria cercana a Peralvillo.

Además el maestro ha sido dirigente de la Sección 9 de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) disidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Durante el tiempo del estudio no ocupaba cargo en la dirigencia de esa sección, ni hizo referencia alguna a asuntos relacionados con su pertenencia a la disidencia magisterial.

Algunos maestros y el director, dijeron que habían sido colegas en otras escuelas y que llegaron junto con el maestro Francisco. Las edades de los profesores eran variadas, los docentes más jóvenes eran los de educación física junto a uno de los maestros de quinto año parecían tener menos de 30 años, los otros maestros tenían entre 30 y 50 años.

Según documentos de la escuela –como las hojas de inscripción de los alumnos- los padres, madres o tutores de los niños en su mayoría tenían estudios hasta la secundaria, las ocupaciones que más se repetían eran: comerciantes, secretarias, dedicadas al hogar -estos dos últimos para el caso de las mujeres- trabajadores en talleres y “empleados” sin especificar qué es lo que hacían. Asimismo se encontró que de gran parte de los niños se reportaba que vivían con su madre y sus abuelos o abuela; el director estaba enterado de esto porque en el festival del día de las madres (10 de mayo de 2015) dijo que varios niños estaban únicamente a cargo de sus madres.

En las narraciones de las madres y abuelas se puede vislumbrar cómo era y es percibida la primaria; una de las abuelas dijo que su hijo de 21 años (en el 2014) asistió a esa primaria, y que en ese entonces “el profesorado era buenísimo, después decayó y ahora se está levantando”. Otra de las abuelas contó que sus hijos y ahora sus nietos estaban asistiendo a la escuela y que desde que ella recordaba la primaria era reconocida como una buena escuela en la colonia.

El hecho de que las madres y abuelas hablaran tanto del pasado como del presente de la institución, parece indicar que han estado en la primaria en distintos tiempos -primero, como responsables de sus hijos y ahora como encargadas de sus nietos o de hijos más pequeños-. También muestra que se encuentran informadas de cómo ha estado funcionando la primaria, por tanto han percibido los cambios que ha tenido. Esto puede ser porque son vecinas a la primaria y han vivido en esa colonia desde hace años, lo que hace probable que a través de otros vecinos o familiares se enteraran de lo que sucedía en la Escuela Bravo.

Las señoras que hablaron de la situación actual de la primaria refieren que les parece una buena institución escolar y que la incorporación al Programa Escuelas de Tiempo Completo aporta beneficios a sus hijos; sobre todo por las actividades artísticas y culturales en las que participan. Una de las madres con la que se conversó dijo que la primaria era una “excelente escuela” en donde hay “maestros comprometidos”.

Los relatos de las madres y abuelas hablan del conocimiento que tienen de la escuela, de los maestros y de lo que se hace en ésta; como se verá más adelante saben quiénes y cómo son los docentes de la escuela de sus hijos/nietos. Además, los familiares no sólo están al pendiente de si es una escuela de prestigio o no, también están interesados en la enseñanza y el aprendizaje de sus hijos y en las diversas actividades que llevan a cabo los docentes en la primaria.

1.2 Familias, personal docente y alumnos construyen sus relaciones en torno a los cambios en la escuela

Una vez que la escuela comenzó a operar en un solo turno (agosto, 2014), alumnos, familiares y personal docente se reunieron en una sola escuela, en una "nueva escuela" como dijo el director en una entrevista, en el sentido de que había un nuevo número de alumnos, nuevos horarios y nuevas formas de organización escolar. Puede decirse que fue una *reinauguración* de la primaria en donde entraron en juego otras experiencias y relaciones: llegaron nuevos niños, docentes y personal escolar; los alumnos del turno vespertino y sus familiares ya conocían al director pero los del matutino y los de nuevo ingreso no. Comenzó un capítulo más, por así decirlo, de la historia de la primaria.

La reinauguración de la escuela como una de tiempo completo no sólo modificó la organización escolar, también trastocó la familiar de los alumnos y es probable que de los docentes también. Los niños y sus familias tuvieron cambios en sus horarios para levantarse, comer, dormir y el uso del tiempo libre. De hecho antes de ser escuela de tiempo completo, la organización de esas actividades dependía ya de la primaria. Por ejemplo los domingos en la tarde, ya son parte de la vida escolar, se preparan los uniformes, los útiles escolares, se realizan las tareas o se compran los materiales que les encargaron llevar: los niños y sus familiares se preparan para comenzar de nuevo la semana. Como Mercado (2003) describe:

El tener hijos en la escuela es un hecho de consecuencias específicas para la vida familiar. Implica, por ejemplo, enfrentar cotidianamente los múltiples requerimientos escolares como útiles, uniformes, trabajos manuales, festividades, la construcción y el mantenimiento de la escuela, etc. (p. 89).

En la escuela del estudio hubo una reorganización en los tiempos de las familias, porque ante el hecho de que los niños comieran en la escuela y el incremento del horario escolar tuvieron que realizar ajustes a sus actividades.

Las transformaciones que enfrentaron los integrantes de la vida escolar fueron varias y en diferentes dimensiones: el horario escolar, los cambios en el personal escolar y las modificaciones en la vida de las personas que ya se encontraban en la escuela (director, algunos docentes, niños, familiares de éstos).

Del 11 al 15 de agosto de 2014⁸ se llevó a cabo el Consejo Técnico Escolar⁹ fase intensiva - este consejo se lleva a cabo la semana previa al inicio de clases-. De acuerdo a las actas consultadas; el personal docente y administrativo realizó un diagnóstico y establecieron las problemáticas de la escuela –con los profesores que estaban y formaban parte del turno matutino y vespertino en el ciclo escolar anterior- para crear la “Ruta de Mejora”¹⁰. En estas sesiones de Consejo Técnico, el director y los docentes asignaron los grupos en los que impartirían clases y establecieron quién estaría a cargo de las ceremonias cívicas, periódico mural y de las asambleas escolares.

Entre los meses de septiembre y octubre del 2014, empezaron modificaciones en la infraestructura dentro y fuera del edificio. El primer cambio fue la mudanza de la dirección a un salón destinado a la USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), ésta se cambió a un salón más pequeño, y el espacio que ocupaba la dirección se acondicionó para que funcionara como comedor escolar, el cual no existía y requería de instalaciones especiales para que ahí se cocinara y comieran los niños.

⁸ Según actas facilitadas por el director.

⁹ Según la SEP (2015) “la figura del Consejo Técnico Escolar (CTE) es un espacio para el análisis y la toma de decisiones que propicien la transformación de las prácticas docentes y faciliten que los niños y adolescentes mexicanos que asisten a la escuela logren todos los aprendizajes esperados”

¹⁰ De acuerdo al documento de la SEP (s.f.) *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar. Educación Básica. Ciclo escolar 2014-2015*, la Ruta de Mejora:

[...] es un planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas, es el sistema de gestión que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora. Es un recurso al que el Consejo Técnico Escolar regresa continuamente para que no pierda su función como herramienta de apoyo en la organización, la dirección y el control de las acciones que el colectivo escolar ha decidido llevar a cabo en favor de su escuela. El CTE deberá, de manera periódica, revisar avances, evaluar el cumplimiento de acuerdos y metas, así como realizar ajustes en función de los retos que enfrenta y retroalimentar la toma de decisiones.

Dentro de la primaria, se reconstruyó una de las bardas que estaban en el patio -la barda se encontraba en malas condiciones, el director explicó a los familiares en una junta a inicio del ciclo escolar que significaba un peligro en caso de que se cayera-, se colocó mosaico en la entrada de la primaria, se hicieron dos rampas de cemento: una que se dirigía a los salones de la planta baja y otra a los baños; se cambiaron varias butacas de los salones y se pintó toda la escuela por dentro y por fuera.

También se cambiaron los tinacos de la escuela, los antiguos fueron sustituidos por cuatro nuevos tinacos gigantes que se subieron a la azotea de los baños. Asimismo se construyó una cisterna en el patio de la escuela; la mitad de éste estaba lleno de escombros y de material de construcción. Todas las construcciones y remodelaciones se realizaron durante las jornadas escolares, aún en medio de este aparente caos, los integrantes de la primaria seguían con las actividades escolares ocupando esos espacios.

Además estaban los trabajadores (albañiles, arquitectos, ingenieros) que intervinieron en las obras. Mientras los albañiles terminaban la construcción de la cisterna se realizaban diferentes actividades en esa parte del patio; esto constata que existen espacios en la escuela que no tienen un uso único, los usos del patio en esa primaria eran múltiples: el recreo de los niños, algunas clases de educación física -porque en ese tiempo la mayoría se impartía en los salones-, las asambleas escolares con los niños, los pagos del comedor escolar, las juntas generales con los familiares, los festivales y las ceremonias cívicas. Los trabajadores se interesaban en ver y escuchar lo que pasaba en el patio como en el caso de las asambleas escolares, por ejemplo, en una de ellas mientras los niños y docentes hablaban sobre la limpieza de los baños un albañil dejó de trabajar y se mantuvo atento a lo que decían, además de interesado parecía impresionado de las participaciones de los niños y los docentes. Lo mismo sucedía con otros de los trabajadores en esos días.

Durante el estudio también se registró cómo en varios momentos de la jornada el director hablaba y trabajaba con los encargados de las construcciones, éstos le entregaban notas, le hacían preguntas e incluso le pedían dinero para comprar materiales. Esto evidencia un nivel de las dimensiones del trabajo del director y de todo lo que él tenía que resolver. Por ejemplo, había momentos en los que estaba en un salón o en la dirección y algún trabajador o el ingeniero encargado de las obras de construcción de la escuela lo buscaban para pedirle

información o autorización de alguna compra. Cuando estaba en la dirección recibía llamadas, visitas de familiares de los niños o de la supervisión escolar, también algunos alumnos y docentes acudían con él. A pesar de esto el director organizaba su tiempo para asistir a los salones y para estar todos los días en la puerta de la escuela a la hora de la entrada y la salida, así como atender a los familiares de los niños en la dirección.

La intensidad del trabajo del director remite a lo que Rockwell (2013) señala: “los directores se han vuelto administradores de recursos sobre todo si califican como “escuelas de calidad”, pues cuentan con dinero para las obras y adquisiciones que antes pasaban por contribuciones de padres y autoridades locales” (p. 443). Esto no quiere decir que las contribuciones de los familiares hayan desaparecido, continúan existiendo como se muestra en este estudio.

Los cambios en la institución no sólo se desarrollaron porque la escuela pasó a ser de tiempo completo, algunos fueron producto de negociaciones entre los integrantes de la escuela por el comienzo de un nuevo ciclo escolar. Hubo acuerdos sobre quién se haría cargo del comedor, quiénes integrarían la Asociación de Padres de Familia o cuáles serían los horarios de las clases. Algunos de los procesos e incluso relaciones con los niños y sus familiares ya estaban formadas en el turno vespertino, por ejemplo: la relación cercana entre el director y los familiares o la organización de asambleas escolares con los alumnos de la tarde donde el maestro Francisco había sido director, como se verá en el siguiente apartado.

1.2.1 La dimensión familiar una constante en la vida escolar

Cuando se habla de una escuela en una ciudad –y sobre todo en la Ciudad de México- suele suponerse que es posible contraponerla con una escuela rural; y en lo diferente que son, aunque en cierta parte es cierto, estos contrastes se explican por las distintas dinámicas entre la vida rural y la vida urbana. No obstante, algunas escuelas tienen procesos en común, uno de ellos son las relaciones cercanas y directas entre algunos familiares de los niños y el personal docente.

Los familiares de los niños en escuelas urbanas como la del estudio no asisten únicamente a juntas, o cuando tienen un llamado por parte del maestro de su hijo, o a eventos como festivales y clausuras. Como se muestra en este trabajo y otros revisados (Galván, 1998; Montaña, 2015; Espinosa, 2014), en las escuelas urbanas también existen relaciones

próximas entre los familiares de los niños y el personal escolar, en diferentes condiciones, que al igual que en las zonas rurales sirven de apoyo al funcionamiento de las primarias.

Entre la diversidad de los familiares de los niños, muchos están al pendiente de lo que sucede en la institución, en las aulas y en todos los espacios escolares. Expresan de múltiples maneras su interés por saber y por participar de las actividades que promueve la institución y si sus hijos aprenden, si son bien tratados, si se les involucra en actividades que les interesen, tanto dentro como fuera de la escuela. En la investigación de Portilla (2003) se encuentran ejemplos a ese respecto, en tanto que la autora analiza las prácticas de apoyo familiar a las tareas escolares.

Si bien se podría decir que hay familias que prácticamente nunca se encuentran presentes físicamente en la escuela; como García-Bacete (2003) argumenta, las relaciones entre la familia y la institución pueden darse incluso sin que exista un encuentro físico. Es decir, son relaciones expresadas mediante comportamientos y acciones en los que sin estar presentes los integrantes de la familia se involucran con la escuela y los docentes.

Lo mismo sucede con la participación de los familiares de los niños porque como expresa Wenger (2001) participar “no supone [...] ni siquiera una interacción directa con otros seres humanos”. Los familiares participan de diversas formas con la escuela para que sus hijos estén a tiempo para la entrada, permanezcan en la escuela y en la medida de sus posibilidades cumplan con los materiales que se les piden o con las actividades fuera de la escuela como las visitas a bibliotecas, museos, etcétera.

Además, las madres generalmente, participan en la realización de las tareas escolares y al estar al tanto de lo que sus hijos hacen en clases de acuerdo con sus posibilidades al respecto, de cuáles temas están estudiando, o consideran que se les está enseñando, se interesan por cómo se sienten sus hijos, si perciben haber sido maltratados, si les gustó la comida del comedor o sobre qué hicieron en el recreo. De hecho, podría decirse que el *estar* en la escuela por parte de los familiares de los niños comienza desde antes de llevarlos o enviarlos, preparando a sus hijos cada día para que asistan y al ayudarles una tarde antes con sus tareas escolares cuando les es posible.

En el caso de la escuela del estudio ciertamente había familiares que rara vez estaban presentes en la escuela. Sin embargo, participaban en el sentido de contribuir a los procesos

escolares; comenzando con la asistencia de sus propios hijos a la primaria, con el cumplimiento de los materiales que les pedían los maestros a los niños. También cuando los docentes planeaban sus actividades y pensaban en ellos, por ejemplo en el caso de un maestro de 5to grado los invitó en una junta de inicio del ciclo escolar a leer o a exponer sobre algún tema que los familiares quisieran. Diversos casos de ese tipo se muestran en el estudio de Montaña (2015) en preescolar.

Como plantea Petrelli (2010) la construcción del lugar de los padres (familiares) es un proceso continuo “[...] la escuela no es una entidad homogénea que pueda asignar a los padres un determinado lugar; sino que personas concretas, vinculadas de diversos modos con la vida institucional, irán configurando en sus interacciones aquél lugar para los padres y madres de los niños” (p. 108). Es decir, en la escuela se van conectando diferentes contextos y personas, que en el caso de este estudio fue posible documentar que tenían sus propias historias personales y familiares. De ellas puede decirse en palabras de Petrelli “[...] que se apropian de maneras diversas de “su estar en la escuela” ” (Petrelli, 2010, p. 123).

En la escuela de este estudio se encuentran diversas formas de estar y de participar de los familiares de los niños, por ejemplo: en los pagos que realizan para los servicios que se proporcionan a los niños en la escuela (comedor escolar, desayunos escolares del DIF (Desarrollo Integral de la Familia))¹¹; al acudir a juntas; en la asistencia de los propios niños a la primaria o de lo que saben porque sus hijos/nietos les cuentan sobre lo que sucede en la primaria; al involucrarse en el desarrollo de programas como el Programa Nacional de Lectura, o en la distribución diaria de desayunos del DIF; la conformación de comités escolares o de la Asociación de Padres de Familia, etcétera.

Los lunes el director invitaba a los familiares a asistir a los honores a la bandera, en varias ocasiones algunos de ellos participaban en la ceremonia cívica cantando con los niños el

¹¹ El objetivo del Programa de Desayunos Escolares del DIF es:

Contribuir a que las y los niñas y niños inscritos en escuelas públicas del Distrito Federal en los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y especial, ubicadas preferentemente en las unidades territoriales con Índice de Desarrollo Social: medio, bajo y muy bajo, mejoren su alimentación a través de la entrega de raciones alimenticias y asesorías técnicas alimentarias (Programa de Desayunos Escolares, s.f).

himno nacional. Ese mismo día se podía hacer el pago del comedor, así que varios al final de los honores se quedaban para eso.

Algunas madres y abuelas pertenecían al comité de vigilancia del comedor de la escuela - administrado por los encargados, trabajadores de la empresa “comedores Don Bro”-. Esta comisión de madres surgió en diciembre de 2014 cuando algunos familiares se quejaron de quienes comenzaron como encargados del comedor durante los primeros meses de ese ciclo escolar, septiembre a diciembre de 2014. Al constituirse la comisión el director les explicó que irían a observar para verificar el buen funcionamiento de ese servicio; pero fueron ellas quienes establecieron las propias actividades que les correspondía vigilar. Las integrantes del grupo se turnaban para asistir al comedor en los horarios de comida para vigilar el servicio: el trato de los trabajadores hacia los niños, el estado de la comida, y en ocasiones el procedimiento de preparación de alimentos. Los integrantes del comité de vigilancia fueron transformando algunas formas de trabajo en el comedor.

Los familiares de otros niños también participaban en la Asociación de Padres de Familia, en los distintos comités escolares y en la distribución de desayunos escolares del DIF- ayudaban al conserje a organizar los desayunos en la bodega donde los guardaban, además tenían una lista de los alumnos que los pagaban y los repartían al inicio de clases en cada grupo-. En los momentos en que los familiares estaban en la escuela no solo realizaban las actividades de vigilancia del comedor o de los desayunos, también escuchaban y observaban lo que los maestros y sus hijos hacían académicamente en las aulas. Es decir, ellos iban más allá de lo que la escuela les estaba pidiendo, no sólo repartían desayunos o vigilaban la comida, también observaban las clases y el trato del personal docente hacia los niños.

Para la integración de la Asociación de Padres de Familia y los comités escolares, las madres y abuelas relataron que el director convocó a varias juntas al inicio del ciclo escolar. En una de ellas, según las madres, se formó la Asociación de Padres de Familia y los Comités (comité de lectura, comité de cultura, comité de seguridad, comité de cooperativa o del comedor, como es conocido por las madres). Gaby, una de las madres dijo:

Ese día dijo el profesor [Francisco] que necesitaban formar la asociación de padres de familia y dijo: quién se apunta, apoyen papás es para sus hijos, nadie, ¿no? ¿Nadie papás? o los escojo yo. Y todos como que se veían unos a otros y nadie [hablaba]. Yo así como que... la primera fue Socorro [que dijo]: yo le ayudo profesor. Y yo así como que [pensaba] sí o no formo parte de la asociación. Voltea y me ve el profesor

y dice: échenos la mano señora (Gaby se ríe). Y yo dije: sí profe yo le ayudo, sí le ayudo. Éramos dos, entonces ya de ahí se fueron apuntando varios.

ESCLBEG120315¹²

Es importante señalar que los padres de familia que asistían a juntas como la anterior estaban interesados en lo que pasaba en la escuela. Su presencia era frecuente fueran o no invitados a reuniones, en parte porque apreciaban de manera positiva el trabajo del director; también lo hacían por su propia iniciativa no porque el director ejercería alguna presión en ese sentido; las maneras que él tenía de convocar -consistentemente observadas durante el estudio- eran colocar letreros en el portón de la primaria solicitando la asistencia de los padres que pudieran ir. En el fragmento anterior puede percibirse cómo la tónica del director era solicitar ayuda y preguntar; al decir “échenos la mano” él estaba pidiendo, ante lo cual dos madres respondieron “yo le ayudo”. Si bien las madres que en este caso aceptaron formar parte de la Asociación de Padres de Familia y estar en otros Comités respondían al llamado del director, también ocurría que se integraran por lo que su participación podía traer a sus hijos según lo expresaron reiteradamente.

Algunas de las madres y abuelas del estudio contaron que ellas eran integrantes de la Asociación de Padres de Familia y que habían estado en años anteriores ocupando otros puestos (presidenta, tesorera, vocal); esto implica que ellas interactuaban en esos espacios y construían saberes en torno a lo que era formar parte de esos organismos escolares y de los procesos en los que se veían involucradas.

Los familiares, sobre todo madres y abuelas así como algunos padres también participaban en los eventos organizados por la escuela, por ejemplo en los festivales del día de la madre, día del padre, de navidad; en las kermeses o en las clausuras. La clausura es el último acto oficial público de un ciclo escolar, consiste en una actividad artístico-cultural donde los niños participan en bailables, poesías o cantos. Estas actividades suscitaban un encuentro de generaciones, asistían personas de todas las edades con motivo de ver a sus hijos/nietos/sobrinos.

¹² Clave del fragmento en el archivo digital.

Para hacer más comprensibles los fragmentos, se usa la simbología: “ ” registro verbal, [] inferencia verbal; () sentido con el que se dice algo; (()) información externa que aclara el dialogo.

En estas ocasiones los modos en que estaban los familiares eran variados como espectadores, participantes en los programas de los festivales -como las madres y abuelas del grupo de lectura que presentaron una poesía en el festival del día de las madres-, o hasta organizadores de estas actividades, como hacían las madres de la Asociación de Padres de Familia quienes organizaron una rifa de paraguas en la clausura del ciclo escolar 2014-2015 y llevaron la fruta picada para el festival del día de las madres.

Esos diferentes modos de estar tienen que ver con la diversidad de la apropiación que los familiares hacen de la escuela, en este caso para algunos es un ir “a ver” y para otros es apoyar directamente a la organización del festival, por ejemplo, llegando temprano para ayudar a decorar con flores de papel el patio de la escuela para los festivales.

En los festivales, la mayoría de los familiares de los niños parecían concentrarse en el disfrute de ver a sus hijos bailando o recitando alguna poesía, o bien, el que sus hijos terminaran determinado grado. Este tipo de eventos que no están marcados como actividades académicas en el calendario oficial, pero que se llevan a cabo, son especiales para quienes asisten, tomarse el tiempo para hacerlo, fotografiarse con sus hijos, llevar consigo a los más pequeños, arreglarse de manera especial y diferente a la que comúnmente se arreglan, invertir dinero en el vestuario de los niños de algún modo muestra que es un evento importante y especial para las familias. La emoción de algunas madres por ver a sus hijos; y cómo las del grupo de lectura fueron vestidas de diferente manera a como comúnmente lo hacían. Ellas se arreglaron especialmente para ese evento que probablemente era esperado porque además, ese momento de su vida era importante, decían estar "emocionadas" de participar en la poesía que iban a presentar y que sus hijos las vieran.

En las festividades observadas como la del día de las madres, la clausura, honores a la bandera -todas celebradas en el patio central de la escuela- los familiares también entraban a la escuela seguros dirigiéndose al espacio de su elección, no esperaban a que alguien les dijera a dónde ubicarse, ellos parecían saber qué es lo que hacían ahí, dónde y cómo "estar". Durante estos eventos los familiares no estaban todo el tiempo atentos a lo que sus hijos pequeños –que aún no asistían a la primaria- hacían, parecían encontrarse atentos al programa, aun cuando el portón de la escuela permanecía abierto hacia la calle. Ellos entraban a los salones y dejaban a sus hijos -los que asistían a la primaria y a otros más pequeños- en el patio; les permitían

correr y jugar en la cancha de la escuela, mientras ellos iban a los salones. Es posible decir que la escuela es vista como un lugar seguro no sólo por los niños también por los familiares de ellos.

Los familiares se apropiaban de espacios en la primaria, transformándolos y utilizándolos, como Smolka (2000) expresa, la apropiación se refiere a tornar propio, a tornar suyo y al hacerlo suyo lo transforman, se convierte en algo distinto. Por ejemplo, en el caso de los integrantes del grupo de lectura, después de un tiempo de haber iniciado sus trabajos dentro de la dirección se comenzaron a ubicar en lo que después llamaron con un cartel pegado en la pared de un rincón del patio: el “rincón de lectura”. Era una esquina en el patio donde había una banqueta de cemento pegada a la pared, poco a poco comenzó a ser *su* espacio, porque ahí se reunían para hablar de la lectura, también para ponerse de acuerdo en otras actividades que compartían o para platicar sobre asuntos personales. Antes de asignarle paulatinamente a ese espacio su propio uso social se reunían alrededor del escritorio de la maestra Paty ubicado en la dirección.

El llamado posteriormente rincón de lectura estaba lleno de cajas con libros y con materiales de educación física (porterías, balones, conos). Entre las madres, la maestra y con ayuda del conserje lo fueron acomodando y decorando con periódicos murales.

Otro ejemplo de la apropiación de espacios, fue la casa de una de las integrantes del grupo de lectura que, aunque no era parte de la primaria en ese momento se convertía en una extensión de su espacio escolar: en donde un cuarto en construcción se convirtió por algunos días en el lugar de reunión del grupo. Esto pasó porque el grupo de lectura no contaba con un espacio dentro de la escuela para tener sus reuniones, a pesar de que la casa estaba cerca era complicado para ellas trasladar los libros, cuadernos y demás material que ocupaban, para evitarlo el director habló con la maestra de cómputo, le pidió que permitiera que las reuniones del grupo se llevaran a cabo en el salón de cómputo. Ese espacio lo destinaron para practicar la lectura, en cambio, el rincón de lectura lo ocupaban antes de leer, ahí se agrupaban para repartirse los libros, o cuando se terminaba el tiempo disponible del salón de cómputo.

La apropiación del espacio físico implica también la construcción de un espacio social propio de las madres que fue conformándose al mismo tiempo que el grupo de lectura. Ese espacio fue creciendo cuando ellas se relacionaban, se conocían cada vez más, leían, intercambiaban

y desarrollaban propuestas, es decir, tornaban suyo el grupo de lectura. Este proceso de apropiación se analiza en el capítulo 3.

-Sentidos que las madres le confieren a sus relaciones con los profesores y los niños en la escuela

El estar de los familiares de los niños en la escuela, principalmente las madres, es de un carácter activo, en cuanto a poner de manifiesto su capacidad para decidir qué hacer o no en la escuela; es decir, ellos tienen sus propios criterios de elección, dependiendo de que sus condiciones de vida les permitan participar de distintas formas en la primaria. Participan en parte por las peticiones que docentes y directivos les hacen; sin embargo esa decisión también se funda en el compromiso que identifican tener por promover el bienestar de sus hijos/nietos en la escuela.

Era el caso de las abuelas y madres del estudio quienes coincidían en expresar su interés por que sus hijos leyeran y disfrutaran al hacerlo, ellas expresaban que si los niños las veían a ellas leer con gusto iban a querer hacerlo, además de que recibían de ellas un ejemplo de constancia. Una de las abuelas que era integrante del grupo de lectura y del comité de cultura dijo:

Ellos imitan lo que uno hace, eso es... Se hacen buenos hábitos y son valores ¿sí? por eso más que nada me quedé en el grupo de lectura, en cultura me quedé también por lo mismo.

ESCLBECS180315

Ellas además de ser parte del grupo de lectura participaban en otros comités como el de seguridad y comedor. Sabían de otras señoras participando en los comités, pero contaron que algunas sólo se anotaban y no iban a las reuniones. Una de las abuelas dijo:

En limpieza ((se refiere a una limpieza que se llevó a cabo cuando terminaron de arreglar los salones, al inicio del ciclo escolar)) sólo las mamás del grupo [de lectura] la hacíamos nadie podía, todas tenían cosas que hacer, éramos contadas. Y hacer la limpieza [fue] parejo, lavar con tal de que los niños estén bien, no lo hago porque me den algo a mí, sino por mi hijo ((su nieto)) para que él esté bien. Esa es la forma en la que yo puedo apoyar, porque dinero no tengo.

ESCLBEJ130315

Las situaciones anteriores muestran que uno de los sentidos de la participación de los familiares en la escuela tiene que ver con las mejoras que pueda traer a la vida escolar de sus

hijos y nietos. Esto no sólo entendido como un bienestar físico, también están interesadas en lo que aprenden en la escuela y cómo lo aprenden. Ellas consideran que estando al pendiente, cooperando y leyendo ayudan a que sus hijos tengan una mejor escuela. Montaña (2015) también documenta ampliamente en su trabajo ese interés principal de las madres de preescolar para participar con las docentes en las aulas y planteles a los que asisten sus hijos en el Estado de México.

Ese sentido que las madres asignan a sus trabajos en la escuela orientado hacia el beneficio de los niños también fue descrito en otros estudios realizados en otros contextos sociales como el de Jiménez (2013) realizado en un estado del norte de la república en primaria, la autora concluye en que “hay una movilización guiada por las inquietudes de “vigilar”, de estar cerca, estar al pendiente, un sentido de responsabilidad vinculado al cuidado de los hijos y la convicción de que el beneficio de la escuela será recibido por los niños” (p.166). Asimismo, Espinosa (2014) en su investigación describe cómo los familiares en escuelas primarias del estado de Guerrero están atentos de diversas maneras a lo que los niños y docentes hacen, por ejemplo al dejar notas en los cuadernos de sus hijos.

Pero no sólo quienes están físicamente en la escuela están participando y se interesan en el bienestar de los niños, como refiere Wenger (2001) puede existir “[...] el empleo del lenguaje, pero no se limita a él; no supone necesariamente una conversación, ni siquiera una interacción directa con otros seres humanos” (p. 78). Así, hay distintos familiares que están presentes en los relatos de las madres y abuelas con las que se conversó. Ellas contaron cómo los familiares “ausentes” en sus propias familias cooperaban con la escuela, es decir, el apoyo que existía por parte de algún otro familiar para que ellas pudieran estar en la escuela. Por ejemplo, el hijo de Socorro cuidaba a su sobrina mientras ella iba a leer los miércoles (la bebé era de la hija mayor de Socorro, también madre del niño que asistía a la Escuela Bravo); o el esposo de Edith quien los miércoles llevaba al hijo más pequeño al preescolar para que Edith pudiera asistir a la lectura y a las reuniones.

Los familiares de los niños participan al estar al tanto de lo que sucede en la primaria gracias a lo que éstos les cuentan o ellos les preguntan; por ejemplo sobre las asambleas escolares que se llevan a cabo mensualmente por el director. En el siguiente fragmento de entrevista las abuelas de dos niños hablan de lo que saben de la asamblea escolar:

Paola: ¿Sus nietos les han platicado sobre la asamblea escolar?

Cristi, Socorro: Sí

Paola: ¿Qué les han dicho?

Cristi: Que les ponen un tema, por ejemplo: que los baños hay que conservarlos limpios

Socorro: [Otro tema] la pandemia de piojos

Cristi: Bueno, mi hijo ((nieto)) lo que me comentó la otra vez, apenas la última [asamblea], que les insisten en que los baños los mantengan limpios

Socorro: No correr, no gritar. A mí, mi niño me dice eso: no correr, no gritar, no llevarnos mamá, no llevarnos con los niños y las niñas, no groserías, no mal de los piojitos; los piojitos mamá; mamá dice el maestro que si queremos hablar que nosotros podemos opinar algo lo que queramos opinar sobre la escuela o qué nos gustaría tener. Yo le digo: ¿tú puedes hablar?, le pregunté a él. Sí [podemos] dice, yo levanto la mano y me paro a hablar lo que yo quiero hablar. Me dice que también hablan de los maestros, los niños pueden hablar lo que opinan de los maestros, decir: maestro a mí no me gustó esta vez, o me regañó muy fuerte y no tiene razón o un compañerito me hace esto. Mi niño [asiste a la asamblea de los niños] de primero a tercer año ((Socorro contó esto antes de que todos los niños estuvieran en una sola asamblea)) y él sí me platicó todo eso. Mi niño es como medio político (risa) porque le gusta sentarse al frente y saber todo lo que está pasando y él sí participa en todas esas cosas, de hecho me dijo: quiero que me ayudes a hacer una carta a la escuela (risa).

ESCLBESC180315

Como se observa en la conversación anterior, las señoras tienen cierta información de lo que sucede en la asamblea escolar, reconocen la existencia de ésta y de las veces que se lleva a cabo. La información que tienen de este evento es diversa y probablemente depende de lo que sus hijos/nietos les han contado a ellas o lo que ellas les pregunten.

Unas de las relaciones que más se observaron en el estudio fueron las del director con los familiares de los niños. Para hablar de estas relaciones, es importante recordar que el profesor Francisco, era director del turno vespertino antes de que la primaria fuera de tiempo completo. Por tanto, varios de los niños y sus familiares ya lo conocían y sabían su forma de trabajar.

Los directores¹³ de las escuelas son quienes llevan adelante los programas y decisiones normativas establecidas por las autoridades y la SEP. Son la figura responsable de todo lo

¹³Entre los estudios sobre los directores de los centros escolares, existen los que pretenden conocer, describir y/o analizar su liderazgo, su eficacia escolar, la eficiencia en su administración, si son líderes de cambio o no, la carga administrativa, entre otras. En México los directores pueden ser 1) Por clave 21, que son reconocidos

bueno y lo malo que pasa en *su* escuela; además son quienes se enfrentan a los problemas de cubrir las necesidades indispensables de la escuela. Sin poder –a veces- contar con los recursos que algunos programas conllevan para su desarrollo en las escuelas o por la complejidad que implica gestionarlos. Aunado a esto, existe la prohibición de pedir dinero a los familiares de los niños, aun así los directivos se ven en la necesidad de contar con los apoyos económicos que éstos administran para arreglar o comprar lo que haga falta en las escuelas.

En la escuela del estudio, el director es reconocido entre sus colegas como una persona que impulsa proyectos educativos en las escuelas en las que ha laborado. Es parte de un colectivo de maestros de otras escuelas e instituciones que, según informan, buscan formas de trabajo inclusivas y democráticas¹⁴. Ese colectivo formado en 1987 se describe como docentes que procuran mejorar las oportunidades que la escuela proporciona a los niños tomando como una línea importante la Pedagogía Freinet¹⁵.

En cuanto a la formación de los alumnos, el director ha relatado y muestra en su trabajo que le asigna un valor importante a las ideas de Freinet, está al tanto de los beneficios que puede traer esa formación en los niños. En ese sentido, el maestro Francisco realizaba asambleas escolares y promovía en los niños la elaboración de textos buscando que participaran en actividades que promovieran la tolerancia y el respeto entre los alumnos.

Las formas de trabajo del director tanto en la dirección de la escuela como con los niños y familiares de éstos, podría denominarse como *guía* – en términos semejantes a lo que Freinet proponía-. Es decir, el director en un principio se hacía cargo de una tarea para después ir delegándola a los docentes o a los niños –sin que significara que la olvidara y no estuviera al pendiente-. Por ejemplo, asistió a cada salón para mostrar a los maestros de grupo cómo él

como directores por sueldo y clave y 2) directores comisionados, que tienen clave de docente pero por distintas circunstancias se desempeñan como director.

¹⁴ El colectivo se denomina Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, tiene como objetivo la difusión, investigación e implementación de la Pedagogía Freinet en especial en las escuelas públicas. Ellos apoyan la postura de Freinet cuando “critica a la escuela que se ha desinteresado de la formación moral y cívica de los niños. Sostiene que desde el punto de vista moral, es necesario que los niños vivan en un ambiente que favorezca la práctica de una moral que propicie la ayuda mutua y la cooperación” (Sánchez, 2014, p. 17). Este colectivo realiza reuniones y presentaciones periódicas; durante el estudio asistimos a una de ellas en la que se presentó a los maestros de la zona escolar el libro *La asamblea escolar* del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, A. C.

¹⁵ Freinet, C. (1969). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI editores, s.a.

realizaba la actividad de escritura libre. En esas ocasiones, el maestro se hizo cargo de la actividad de cada grupo, hablaba con los niños y les hacía preguntas, interactuaba con ellos mientras los docentes observaban lo que él hacía. Después sólo asistía como espectador -el director actuaba como uno más del grupo- sin intervenir mientras los profesores llevaban a cabo el trabajo con los niños.

Con el grupo de las madres y abuelas de lectura sucedió algo parecido, desde un inicio cuando se realizó el taller en el que se formó el comité respectivo, el director estuvo presente y se hacía cargo junto a la maestra Paty (encargada del comité), después él acudía de forma intermitente a las reuniones. El maestro Francisco fue “soltando” responsabilidades a la maestra Paty, hasta que ella desarrolló la suficiente práctica y se integró de una manera completa con las mamás como parte de ese grupo.

El director explicó que consideraba importante y decía tener comunicación con los padres, madres o quienes estuvieran a cargo de los niños. Según decía, pensaba que el hecho de que lo vieran trabajando y atento a la escuela hacía que los familiares se dieran cuenta de que sí se estaban haciendo cambios en la primaria. Esto permitía que reconocieran su trabajo y el director pudiera pedirles que ellos también se comprometieran con la escuela. La manera en la que trabajaba el director posibilitaba el *estar* de los familiares de los niños y abría oportunidades para que se implicaran con la primaria según sus posibilidades.

Sin que los maestros o el maestro Francisco lo dijeran abiertamente, en la escuela había una política de puertas abiertas a los familiares. De acuerdo a lo observado y a las conversaciones con el director, el grupo de trabajo que se formó entre los docentes fue cooperativo para lograr realizar las actividades que proponía el director en la escuela. Entre ellos llegaban a acuerdos para llevar a cabo el trabajo en la primaria.

Las relaciones entre los familiares y el personal escolar depende de varios factores, uno de ellos son las experiencias de los maestros desde las cuales, como explica Petrelli (2010), “irán reflexionando sobre el lugar de los padres en el espacio escolar, lo que, a su vez, configurará de distinto modo su trabajo” (p.119). Para el caso de esta escuela, el director habló de la relación que existía entre algunas escuelas y los familiares de la siguiente manera:

No coincido con esta parte de que los padres son un arma de doble filo y de que no hay que darles mucha [apertura]... no es cierto; y entonces a partir de esta concepción que tienen en varias escuelas sí hacen eso, le limitan al papá. A veces un papá de

manera natural viene a avisar que un niño está enfermo, o algo así, y no lo dejan pasar. Para hablar con el director es algo más que imposible, como si se tratara de un burócrata ahí arrinconado, cuando nos tenemos que deber a la comunicación con los papás.

ESCLBEF010715

Lo anterior remite a lo que explican Rockwell y Mercado (1986) “la biografía de los mismos maestros, su apropiación de saberes a lo largo de su experiencia docente, contribuye a conformar las características propias de cada escuela” (p. 66-67). Es decir, las experiencias del director, sus conocimientos y su visión sobre la educación configuran su modo de trabajo y posibilita espacios, en este caso, para la participación de los familiares. El director promovía la entrada de los familiares a la escuela y que hicieran propuestas para el beneficio de los niños, por ejemplo, talleres o actividades culturales que las madres o abuelas de los niños gestionaban con la delegación de la ciudad correspondiente a la escuela.

También dijo que la relación entre el personal escolar y los familiares no era mala como en otras escuelas:

En el equipo de trabajo los maestros nos pusimos de acuerdo y dijimos: hay que tratar bien a los papás, hay que tener justificada toda acción o calificación en su caso que nosotros pongamos. Entonces, creo que fuimos diseñando todo un plan que nos ha dado buenos resultados, yo no tengo esa mala relación con los padres de familia, no, eso se elimina, no tengo eso.

ESCLBEF010715

Esta manera de dar cuenta a los padres de familia sobre que se está trabajando ha sido descrita en otros estudios como el de Galván de 1998 realizado en el estado de Veracruz y más recientemente el de Jiménez (2013), quien relata cómo el personal escolar de su estudio buscaba mostrar lo mejor, de convencer a los familiares del trabajo que realizaban, para que los padres colaboraran y se sumaran al proyecto educativo. Por otro lado, Encinas reporta algo semejante en los directores de escuela donde hizo su estudio en el estado de Querétaro:

La participación de los padres de familia en ambientes escolares armoniosos, desde la perspectiva de algunos directores de las escuelas del estudio, se perfilaba como un factor importante para que los proyectos colectivos docentes, estuvieran o no incorporados a Programa de Escuelas de Calidad, encontraran mejores posibilidades de desarrollo (2011, p.: 159).

Por su parte, Espinosa (2014), Mercado y Luna (2013), así como Montaña (2015) muestran en sus estudios que las expectativas de los familiares de los niños son referentes importantes para el trabajo que se desarrolla en la escuela. Documentan cómo los docentes toman en

cuenta qué esperan las familias de ellos y del funcionamiento de la escuela, a partir de lo cual realizan modificaciones en sus acciones y trabajo.

Como Espinosa (2014) explica en su estudio, no significa que el personal escolar lleve a cabo todo aquello que los encargados de los niños quieran. Ni que los profesores hagan lo que les piden los familiares sólo en beneficio de una “buena” imagen o para llevarla “en paz” con ellos. En realidad como ocurría con el director Francisco, tenía siempre en cuenta a las madres y padres porque lo asumía como su responsabilidad, parte de su trabajo y consideraba que así fortalecía la relación de compromiso y apoyo con los familiares; confiaba también en ellos, en que hacían lo mejor por los niños.

A su vez algunos familiares tienen presente cómo apoyar más ampliamente el trabajo de los docentes, el director y los niños; por ejemplo, en la escuela del estudio algunas madres llevaron propuestas de clases impartidas por la delegación (como clases de zumba o talleres de reciclado).

Los relatos de las madres y abuelas cuando hablan del director además de expresar sus opiniones dan cuenta de la relación de confianza entre ellos. Ellas decían que el director se preocupaba por los alumnos, que estaba atento a lo que sucedía en la primaria y buscaba la mejora de la escuela. Para las madres con las que se conversó era importante la atención que el director tenía con la escuela y sobre todo su compromiso por el beneficio de los niños. Además veían al director como una persona accesible y en comunicación con los familiares. A continuación se presenta lo que algunas madres dijeron al preguntarles sobre el director de la escuela. Una de ellas expresó:

Es muy buen director, se presta para hablar contigo, te atiende, muy dedicado a su trabajo en toda la extensión, la verdad mis respetos para ese maestro porque de veras que como él poquitas gentes.

ESCLBEJ130315

Otra madre explicó:

Yo he visto que tenemos un muy buen director porque ha hecho mucho, yo veo que hace mucho y como que está trabajando siempre, está viendo qué se va a hacer, [diciendo] ahora qué sigue ¿no? Eso es lo que yo he visto en él. Te digo porque por ejemplo dice: Vamos a hacer la kermes para las mallas solares ((estructuras en forma de red que se colocan en los espacios abiertos para protegerse del sol)). O también dice: Pues que hay una propuesta para el taller de la semana de las ciencias. Eso fue cuando vinieron los chicos del politécnico. Entonces él está buscando y buscando qué hacer para la escuela. En las juntas siempre él llega al salón y dice: Miren pues vine

por esto, hay necesidad de esto en la escuela o se arregló esto. Trata de estar en comunicación con los papás, pues sí, yo considero que tenemos muy buen director, bueno es lo que yo considero.

ESCLBEG120315

Las madres y abuelas del grupo de lectura tenían una relación cercana con la maestra Paty, quien estaba a cargo del comité de lectura¹⁶ y de la biblioteca escolar- la biblioteca que también se encontraba en la dirección, consistía en dos anaqueles llenos de libros.

La maestra Paty era responsable de organizar al grupo de lectura y llevar a cabo reuniones los miércoles con los integrantes de este grupo para propiciar y mejorar la lectura de los libros en la primaria. Al iniciar ese trabajo Paty contaba no sentirse muy segura de cómo hacerlo pues nunca lo había realizado y no tenía experiencia docente¹⁷. Sin embargo poco a poco fue desarrollando habilidades y relaciones con las madres e ideas propias acerca de cómo conducir las tareas del grupo; decía estar muy comprometida con el comité de lectura, buscaba por cuenta propia documentos o actividades que ayudaran a los integrantes del grupo a leer mejor. Posteriormente asistió a un seminario para bibliotecarios que se llevó a cabo en la Biblioteca Vasconcelos los martes y sábados desde marzo de 2015 hasta julio de 2015, la profesora dijo que ese seminario le ayudaba a su trabajo como encargada de la biblioteca y además conocía más sobre los libros y podía compartirlo con los integrantes del grupo de lectura.

Los familiares de los niños, además del director, se relacionaban con el demás personal de la primaria, sobre todo con los docentes frente a grupo pues con ellos tenían más contacto por ser los maestros de sus hijos. El grupo de docentes de la primaria estaba compuesto por 12 profesores frente a grupo, una maestra de la UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva), dos maestros de educación física, una maestra de inglés, la subdirectora de operación escolar, el subdirector de desarrollo escolar, la promotora de lectura (conocida como “encargada del grupo de lectura”, la maestra Paty), la promotora de las tecnologías de la información y la comunicación, y el encargado del desarrollo y pensamiento científico.

¹⁶ El comité de lectura está conformado por familiares de los niños (madres, abuelas y un padre), el objetivo de este grupo era promover la lectura en la primaria.

¹⁷ La maestra Paty como se dijo se había dedicado durante sus 30 años de servicio al trabajo administrativo haciendo revisión de documentos y visitas a escuelas. En el ciclo escolar 2014- 2015 era parte de los maestros que estaban en la dirección.

Las madres y abuelas de lectura, además conocían a los profesores porque leían en diferentes grupos, no sólo en el de sus hijos o nietos. Ellas compartían opiniones sobre los maestros.

Una madre del grupo de lectura relató lo siguiente sobre cinco profesores de la escuela:

Conozco a los profesores de los grupos en los que me ha tocado leer. Las compañeras del grupo de lectura me decían de un maestro... no sé cómo se llama, la otra vez vi su clase y muy padre, o sea son niños grandes que están en la edad de andar corriendo [pero] están súper atentos a su clase. Me decían de la maestra de 6to año, igual que tiene una manera muy especial de dar la clase y que todos los niños se integran. De una maestra de primero, de ella he escuchado que es muy estricta pero que de igual manera los niños van aprendiendo. De la maestra de 3° B dicen que es muy buena maestra, de ella hemos escuchado por la lectura, tiene comunicación con los niños y son muy accesibles de hecho a todos les gusta ese grupo, la maestra tiene una manera particular de tratar a los niños. La maestra de mi hijo ((4°B)), a mí me gusta mucho cómo trabaja, la he visto porque me toca repartir los desayunos, la manera en que trabaja, los pone en equipos, ahí si no hay que uno no quiera trabajar, los integra, igual eso me gusta mucho.

ESCLBEG120315

La madre habló de cinco maestros que conocía porque le había tocado leer en sus grupos y porque escuchó a otras madres y abuelas del grupo de lectura hablar de ellos. Lo cual muestra que es objeto de interés compartido el trabajo de los maestros con los niños. Las madres observan el quehacer de los profesores en las aulas y elaboran apreciaciones propias sobre cómo hacen su trabajo de enseñanza y lo relacionan con las reacciones de los alumnos. En su relato, la madre describe lo que para ella parecen ser cualidades de un maestro, por ejemplo la atención que puede suscitar en su grupo al decir que "están en la edad de andar corriendo", en cambio "están súper atentos a su clase". También admira cómo los profesores "integran a los niños" al trabajo y la comunicación que tienen con ellos. Al igual que al director, ella describe a los docentes como personas accesibles, es decir, con quienes se puede comunicar.

Lo que dice la madre en el fragmento pone en juego varias cosas: La primera, la observación/vigilancia hacía los profesores, ella asistía a los grupos a leer pero también ponía atención en lo que los profesores y los niños hacían. La segunda nos muestra que la madre tiene sus propias ideas de lo que considera es un buen maestro, como aquél que logra el interés de los niños hacia el trabajo. Y la tercera evidencia el espacio que los docentes facilitaban a los familiares que leían en su grupo; entendiendo el aula no sólo como su espacio propio, sino como un lugar en el que las madres y abuelas podían hacerse cargo de lo que pasaba con los niños en el momento que ellas leían, además ellas podían observarlos trabajar con los niños antes de comenzar su lectura.

Por otro lado, el personal escolar también sabe sobre los familiares de los niños porque los conoce y se relaciona con ellos. Por ejemplo, en una junta del Consejo Técnico Escolar de zona a la que asistieron los profesores en otra escuela, uno de los puntos de la orden del día –que les entregó la supervisora de la zona- fue la elección de dos niños que se propondrían en cada plantel para obtener una beca. La supervisora les pidió a los docentes que la elección de beneficiarios fuera lo primero que se hiciera en la reunión porque se tenía que enviar de inmediato la información a la SEP. Los docentes y el director tuvieron que decidir a cuáles niños se les daría una beca; ellos hablaron de los familiares de los niños que casi nunca estaban físicamente en la escuela y se encontraban en condiciones económicas desfavorables. La revisión de los candidatos a la beca para los dos beneficiarios se hizo de manera colectiva; los docentes describieron la situación de los familiares y los niños de su respectivo grupo que, según su conocimiento, la requerían para continuar en la escuela. Incluso sin ser su maestro en ese ciclo escolar mostraban en sus intervenciones tener conocimiento de los niños, lo cual podía deberse a que hubieran sido sus alumnos en años anteriores. Después de escuchar y manifestar sus puntos de vista sobre la situación de los candidatos los docentes votaron -debían emitir dos votos- y se eligió a los beneficiarios.

En la reunión los maestros fueron dando los nombres de los niños que creían necesitaban el apoyo económico, después se propusieron 6 candidatos, el director los anotó y preguntaba por cada niño para que su maestro explicara el por qué debía obtener la beca. Otros maestros que conocieran del caso también opinaban, por ejemplo la maestra de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que atendía a niños de cualquier grupo y los conocía. Al proceder así el director parece suponer que los maestros son quienes mejor conocen a los niños y en todos los casos les dejó la palabra a ellos. Cuando los docentes hablaban de sus alumnos parecían preocupados y sobre todo interesados en que fueran los alumnos en situación más precaria quienes obtuvieran la beca:

Director: A ver ¿Emmanuel con quién está?, Alejandro es de quinto y luego Adriana... A ver miren, ahora sí empezamos con el asunto.

Paty USAER: Bueno, en el caso de Emmanuel por ejemplo, es un niño que ha mejorado mucho su conducta, el papá está muy comprometido con la educación del niño, es un niño que está muy motivado está trabajando bien y el papá y la mamá, no tienen ingresos fijos. El señor trabaja en un puesto de tacos ambulante por la noche, pero es un niño que está muy metido [con sus tareas en el aula]. Es un niño muy trabajador.

Docente 1: El caso de Alejandro, ha cambiado para bien y es un niño muy inteligente, tiene muchas capacidades que yo creo se pueden explotar, está yendo a clínica de la conducta, le han dado continuidad a su hijo. Lo que yo veo como muy enriquecedor, sobre todo el papá ha tenido un proceso también en este acompañamiento, el papá tenía una relación muy distante con Alejandro, para el papá puede ser una ayuda y para Alejandro puede ser un aspecto de motivación. Algo característico de él: cualquiera que se acerque con Alejandro y le pregunte, a ver Alejandro cuéntame algo sobre el sistema solar, da toda una cátedra del sistema solar, o sea de verdad es muy inteligente en esa parte, yo votaría por él.

Docente 2: Me convenciste (todos se ríen)

Director: ¿Adriana?

Docente 1°A: La señora [mamá de Adriana] pidió una cita conmigo para contarme toda su situación, ella vive sola, tiene a su hijo discapacitado. Ella vende ((no especifica qué vende)), ahorita incluso está mal de salud y sí, a veces no me cumple con material la chiquita, por lo mismo [porque] no tiene los recursos.

Director: ¿Mario?

Docente 4: La verdad que no conozco el historial del muchacho pero en lo académico sí anda un poco bajo, la señora pues me comentó que el papá no se hace responsable y a ella sí le interesa la beca.

Paty USAER: Es una situación traumática todo lo que vivió el año pasado, porque se dio la separación, el papá los corrió, o sea anímicamente sí decayó mucho Mario, pero es un niño por ejemplo, que en el examen final de matemáticas resolvió todo mentalmente o sea ni operaciones requería. Y ahorita como que está motivado, al principio mostró una actitud más de desenfado, ahorita como que ahí va. Sufrió mucho que el papá lo sacó a la calle y cuando lo cuenta se le ponen los ojos rojos.

Docente 5to A: De Aldo las situaciones generales son esas, el alumno cumple con todo muy dedicado, con quien he tenido contacto es con la mamá, es muy responsable la señora todo lo que se le pide al niño lo cumple en tiempo y forma es muy aplicado. En la situación económica no creo que tenga problema la beca yo creo que sería como motivación para seguir entregando todo, si nos vamos a la situación económica no creo que lo necesite como lo podría necesitar alguno otro.

Docente 5to B: Raquel, es una niña trabajadora, la mamá trabaja mucho para la escuela, es la mamá que está pendiente de los desayunos. La mamá habla que es una mamá sola que está abandonada, trabaja de noche, de seguridad... no sé qué. Por lo que ella platica, ella sí cumple y está al pendiente, ella sería una candidata porque yo sí busco que sea un estímulo y aparte la necesidad económica. La beca es un premio y un apoyo a su necesidad económica.

Director: Está bien, ¿alguien tiene algo que decir?

Docente 6to A: Yo creo que, profe hay que tomar en cuenta... porque a veces nos llevamos por la cuestión del corazón. Nos dicen: Ay, es que... Y nos van a llorar en ese momento y después se olvidan de sus responsabilidades la mamá con los niños. Entonces yo creo que para elegir hay que enfocarnos en que cumplan y en que lo necesiten. No que lo necesiten y a ver si cumplen. (Ante esto último, varios de los presentes mostraron estar de acuerdo).

Al final los niños Raquel y Mario fueron los seleccionados para obtener la beca.

En el fragmento anterior, los maestros expresaron parte de su conocimiento sobre los niños y sus familias. Los docentes se vieron envueltos en una decisión compleja, mientras debatían y escuchaban daban cuenta de algunas situaciones que vivían los niños y que no les parecían justas, como la falta de dinero para cumplir en la escuela e incluso para comer o vestirse, así como los problemas familiares de sus alumnos. Algunos docentes además de expresar lo que sabían de los niños con preocupación parecían sentirse impotentes ante la situación de los mismos.

En sus descripciones de cada niño mostraron tener conocimiento de las condiciones de vida de sus estudiantes y de cómo éstas se relacionan con su actividad escolar. A ese conocimiento Luna (1997) lo llamó “expediente no escrito”, de igual forma Mercado y Luna (2013) manifiestan que los conocimientos de los docentes que tienen acerca de sus alumnos les permiten tener presentes las condiciones y las necesidades de sus estudiantes que afectan su asistencia y trabajo en la escuela. Las explicaciones de los maestros sobre sus alumnos también muestran cómo los observan durante el año escolar, se percatan de los cambios en los niños no sólo en los aspectos académicos, sino en los anímicos y en lo que sucede con ellos fuera de la escuela, saben cómo viven y también reconocen cuando mejora o no su desempeño y comportamiento.

El hecho de que los maestros conozcan a sus alumnos muestra la relación que tienen con ellos y con sus familiares, pues son éstos quienes recurren a los maestros para contarles las condiciones en las que viven. Las relaciones entre los familiares y los docentes van más allá de la situación escolar de los estudiantes. Los docentes a veces fungen como consejeros o como escuchas de las situaciones familiares de los niños.

En el caso de las madres y abuelas del grupo de lectura, los profesores sabían quién era la madre que leía en su grupo, en algunas de las observaciones hechas a la lectura en el grupo, los docentes pedían silencio a sus alumnos para que las madres y abuelas pudieran comenzar a leer. Además, según contó el director, los profesores reconocían el compromiso de varias madres y abuelas cuando ellas estaban al tanto de lo que pasaba con sus hijos/nietos.

Los familiares también se relacionaban entre ellos, se conocían unos con otros y tenían redes de ayuda y apoyo entre ellos, incluso algunos tenían relaciones de amistad. Algunas madres

se ponían de acuerdo con otras para que se llevaran a sus hijos a la hora de la salida, pues para ellas era imposible ir a esa hora por sus niños. Otras les daban el dinero del comedor a otros familiares para que les hicieran el pago porque tampoco podían ir en los horarios de pago establecidos¹⁸.

Los apoyos que se intercambiaban entre los familiares implicaban relaciones solidarias, se extendían hacia el apoyo a casos especiales, como el de una alumna que tuvo un accidente automovilístico, en el que niños, personal escolar, familiares realizaron una cooperación económica para la niña que estaba en silla de ruedas. Al final de la clausura escolar (julio 2015) la madre de la alumna pidió el micrófono y dio gracias a todos por el apoyo económico que le habían entregado a su hija, manifestó su agradecimiento al director, a los docentes y a los niños por el buen recibimiento que le habían dado. Después de que la clausura terminó varias madres se acercaban a ella para darle ánimos, diciéndole que su hija se recuperaría y que pronto volvería a caminar.

1.2.2 Algunas maneras de vivir la escuela: Los niños y su apropiación de la primaria

Los niños son los principales protagonistas en lo que aquí se concibe como la construcción social de la escuela; de hecho todos están ahí en torno a ellos, con muy diferenciales posibilidades en cada caso de lograr que en realidad sean los beneficiarios de mejores condiciones para su aprendizaje. De cualquier manera, sus relaciones con los otros –con sus compañeros, personal docente y familiares- van construyendo su estar en la primaria, como fue documentado en la escuela del estudio.

Los alumnos al igual que los otros integrantes de la vida escolar habitan la primaria y la hacen suya de diversas formas. Para los niños que asisten a la escuela, ésta es parte de su vida diaria, se podría decir que prácticamente la primaria organiza su vida. Ellos se levantan, comen, hacen sus labores y tienen tiempos libres dependiendo en gran parte del horario escolar al que asistan.

¹⁸ De manera semejante, en la escuela del estudio de Jiménez (2013) la asistencia de los familiares a la escuela era un requisito para que los niños pudieran asistir, por ello algunas madres decían que si ellas no podían asistir pagaban a alguien más: “Contratas a una madre sustituta, una tía, una abuela” (p. 177).

Durante su permanencia en la escuela primaria los niños van aprendiendo de otros y reconocen la pertenencia a ese determinado contexto institucional en términos por ejemplo, de los horarios, el uso de los uniformes y la atención a sus responsabilidades escolares; es decir van asumiendo su participación como estudiantes, compañeros entre sus pares y ya no sólo como hijos dentro de una familia. De esta manera, los niños en la primaria tienen comportamientos distintos a los que tienen en otros espacios en los que conviven con su familia; en cada uno los niños reconocen que ciertos comportamientos son aceptados socialmente en ciertos lugares y en otros no. Como Petrelli (2010) plantea, los niños se mueven en la escuela con sus diferentes mundos de referencia pero no dejan de ser quienes son, es decir, no cambian por completo al estar en un lugar u otro. Sin embargo, también distinguen la necesidad de diferenciar sus comportamientos en cada lugar.

En la primaria del estudio los niños permanecen de ocho de la mañana a cuatro de la tarde, ocho horas del día pasan en la escuela; de hecho ésta es considerada como el segundo lugar, después de su casa, en el que más tiempo están los niños durante el día (UNICEF, 2009). Al observar a los alumnos de la primaria del estudio y de otras escuelas muestran conocer ese lugar a la perfección, conocen incluso rincones que pasan desapercibidos para los adultos. La escuela es suya, se desenvuelven de manera familiar, a la hora del recreo a pesar de que todos corren y juegan en diferentes direcciones no hay accidentes tan frecuentes como pudiera esperarse.

Hasta los niños más pequeños aprenden pronto dónde están los salones y a qué grupo pertenecen; todos reconocen a otros niños que no van en su salón, saben el nombre por lo menos de algunos docentes y a cuál grupo le dan clase, están enterados de cómo funciona el comedor, de las asambleas escolares, de donde se encuentran los baños, de cómo se espera que se comporten en las ceremonias cívicas, en los festivales escolares o en el comedor escolar. Tienen sus propios códigos de comunicación que suelen ser desconocidos para los adultos de la escuela.

En la escuela los niños también conocen a otras personas distintas a sus familias, establecen relaciones no sólo con sus compañeros de grupo, sino con los demás; por ejemplo, en la clausura del ciclo escolar los niños de otros grupos abrazaban y felicitaban a los de sexto grado que egresaban ya de la escuela. También se relacionan con los diferentes adultos que

están en la primaria: docentes y personal administrativo, los encargados del comedor, y las señoras de la cooperativa y los familiares de sus compañeros. Y ahora en la escuela del estudio comenzaron hasta a realizar ahí la comida más importante del día¹⁹.

Una de las maneras en las que se puede ver cómo los niños viven la escuela es en los festivales, los niños se desplazan por el patio de la escuela de manera segura, a pesar de que sus padres, madres, abuelos o demás familiares están ahí, ellos no los buscan. Nuestra interpretación es que la escuela les es tan familiar y cómoda que no necesitan estar con sus familias. Permanecen junto a sus compañeros, e incluso luego de que un festival termina y los familiares van a los salones, ellos se quedan en el patio junto a otros niños más pequeños que ese día están presentes y que aún sin estudiar en la primaria, también la viven; conocen la escuela y saben de la existencia de los salones, de la dirección y de los docentes. Los niños que estaban en la primaria se apropiaban de ella, la volvían suya y los espacios de la escuela los convertían en sus espacios de juego, de clases o de convivencia con otros.

Los niños del estudio ingresaban con seguridad a la dirección preguntando por el director -quien siempre los atendía- se sentaban en las sillas que se encontraban frente al escritorio del maestro Francisco, como lo hacían los adultos que trataban con él cualquier asunto, y le decían sus quejas, comentarios o dudas; el maestro los escuchaba atentamente, les respondía lo que considerara conveniente tratando de satisfacer sus expectativas.

Uno de los espacios de participación de todos los niños fue el de las asambleas escolares. La asamblea escolar para los maestros del colectivo Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna “es una reunión periódica que se realiza con la finalidad de presentar, comentar, analizar y resolver los conflictos cotidianos, reconocer el esfuerzo de las acciones de los compañeros y organizar el trabajo del grupo” (Sánchez, 2014, p. 21). La realización de las asambleas escolares en la Escuela Bravo no era un proyecto formal, estas reuniones fueron impulsadas por el director con el propósito que exteriorizó a los niños de que participaran de manera democrática y expusieran sus opiniones sobre los temas que se abordaban en cada asamblea. Al director le parecía importante realizarlas porque -aseguraba- permitía que los

¹⁹ En México a diferencia de otros países “la comida” que se lleva a cabo entre las dos y cuatro de la tarde es la más importante que se realiza en el día. Esa comida suele ser un momento en familia, en el que se espera que todos los integrantes de ésta se reúnan, aunque eso cada vez resulta más difícil por las actividades laborales de los adultos.

niños expresaran sus opiniones, aprendieran a escuchar a los otros, respetaran y existiera una forma democrática para construir acuerdos con los niños sobre actividades a realizar para ellos y problemas que hubiera en la escuela y que los afectaran.

Las asambleas escolares se llevaron a cabo desde un inicio del año escolar 2014- 2015 en que se hizo el trabajo de campo, los niños que asistían en el turno vespertino sabían ya de qué se trataban pues desde antes el director Francisco realizaba asambleas en ese turno, en cambio los niños que antes estudiaban en la mañana no las conocían. El director se apoyaba de los niños de la tarde que ya conocían cómo era una asamblea escolar para poder involucrar a los otros. Los alumnos de la tarde hablaban con sus compañeros sobre el respeto y les pedían que los dejaran escuchar cuando alguien hablaba.

De acuerdo a una de las actas del Consejo Técnico del ciclo escolar agosto 2014- julio 2015 proporcionadas por el director, se estableció el rol de quiénes iban a dirigir las asambleas cada mes (las asambleas se llevaban a cabo los días martes), sin embargo el director fue quien las dirigió siempre. Asimismo, al inicio del ciclo escolar se contempló que las asambleas se llevarían a cabo en dos grupos (uno con los grados de 1° a 3° y el otro de 4° a 6°), así se hizo durante un tiempo y poco después se comenzaron a realizar las asambleas escolares generales, es decir, con todos los grupos de la escuela. El director dijo en una entrevista que quería que todos los alumnos participaran en una sola asamblea, pero él decidió dividirlos en un principio para poder tener un mayor control de ésta y para que los niños aprendieran a respetar las opiniones de sus compañeros y conocieran cómo se llevaba a cabo.

Unos días antes de que se realizara cada asamblea, el director hacía un recordatorio en la ceremonia de honores a la bandera para que los niños participaran. Afuera de la dirección se encontraban dos cajas de cartón que funcionaban como buzones, tenían un letrero que decía: “buzón escolar” y ahí los niños y el personal escolar sabían que podían depositar en un papel su opinión sobre asuntos que deseaban presentar ante la asamblea; podían ser quejas, felicitaciones, recordatorios, etcétera. Una vez en la asamblea el director comenzaba a leer cada uno de los papeles que los niños depositaban, los papeles siempre debían llevar nombre si no, no se leían, pues se suponía que todos debían respetar la opinión de los demás y no temer a decir lo que pensaban.

Cuando el director terminaba de leerlos se escogían dos temas- los más mencionados y que se anotaban en un pizarrón-. El director pedía a los alumnos que dieran su opinión sobre los puntos a tratar (éstos se abordaban por separado) los niños que deseaban opinar pasaban a formarse al frente de la asamblea e iban hablando uno por uno, después regresaban a su lugar, generalmente pasaban unos veinte niños y niñas. Algunos temas de las asambleas fueron el cuidado de los baños, sobre los cuales las quejas de los niños eran reiteradas hacia quienes arrojaban basura o los ensuciaban a propósito. También exponían propuestas para hacer excursiones o visitas fuera de la escuela, lo cual entusiasmaba mucho a los niños de la asamblea; otro tema fue la violencia en la escuela, donde las quejas se referían a los juegos bruscos de los niños mayores en el recreo en perjuicio de los más pequeños y de los alumnos que molestaban a otros también durante el recreo.

Los niños expresaban en el micrófono lo que querían el tiempo que quisieran, ellos participaban si deseaban ya que nadie se los indicaba. Los docentes que estaban parados cerca de su grupo, les pedían que pusieran atención a lo que se decía en la asamblea escolar.

Algunos docentes también participaban ocasionalmente dando sus opiniones sobre el tema que se estuviera tratando en la asamblea. Después de que todos los niños que lo querían habían hablado, el director formulaba los acuerdos anotándolos en el pizarrón y preguntaba a los niños si estaban bien para ellos; finalmente entre todos se comprometían a llevarlos adelante en lo que correspondiera a cada quien, al director, a los docentes y a los alumnos.

El director fue dejando que los niños asumieran responsabilidades en las asambleas escolares. En las primeras asambleas él les dijo cómo organizarse, les explicó de qué se trataba una asamblea, cómo eran los procedimientos que iban a seguir y cuáles eran las formas de participación (si tenían que levantar la mano, formarse para dar su opinión); después fue dejando que los niños se desarrollaran y fueran involucrándose, así, alumnos fueron desarrollando maneras con las que podían expresar sus opiniones no sólo de manera oral, también realizaban escritos para expresar lo que pensaban. Como el caso de un grupo de niñas de 5to año quienes hicieron una carta en la que expresaban su inconformidad por el comportamiento de algunos niños de su salón hacia ellas, el maestro de ese grupo se sorprendió de la carta que habían escrito, y dijo que hablaría con los niños que las molestaban.

Asimismo, un niño, nieto de una de las integrantes del grupo de lectura le dijo a su abuela que pensaba hacer una carta para la asamblea.

Esas prácticas muestran que la asamblea es un espacio en donde han aprendido que se pueden expresar por escrito y organizarse para hacerlo y presentarlo individual o colectivamente ante la asamblea. Los niños, parece ser, se dieron cuenta del valor de sus opiniones y que al exponerlas en las asambleas podían ser escuchados por todos.

Durante todo el ciclo escolar esta actividad estuvo a cargo del director, no obstante, él tenía planeado que en el siguiente ciclo escolar 2015-2016 cada maestro coordinara alguna sesión de la asamblea.

En las dos conversaciones colectivas con niños de quinto y sexto grado, una con cuatro niños de quinto y otra con cuatro niños de sexto; ellos expresaron lo que opinaban sobre las asambleas escolares: Ale de sexto relató que era una forma de expresión escribir lo que pensaban y depositarlo en el buzón para que fuera leído en la asamblea. Los cuatro niños de sexto dijeron que les gustaba la asamblea escolar porque se llegaban a acuerdos; no obstante, coincidieron en que varios de los acuerdos que se construían en la asamblea no se cumplían, por ejemplo el problema de los baños y que sólo lo que les convenía a los niños es lo que cumplían como el torneo de fútbol.

A mediados del ciclo escolar 2014-2015, Carmen y Edwin, alumnos de quinto año, quienes asistían al turno vespertino antes de que la escuela fuera de tiempo completo, dijeron que en las asambleas que se realizaban en ese turno sí tomaban en cuenta su opinión y podían decir lo que no les parecía, además que los niños de la tarde ponían más atención que los niños de la mañana. Contaron que la asamblea escolar era un poco desordenada porque los niños de primero jugaban mucho. Según lo que observé las asambleas de los últimos meses respecto a las de los primeros meses del año escolar, fueron mejores en organización, los niños ponían mayor atención y realizaban propuestas ante los problemas presentados.

Los familiares también estaban al tanto de las asambleas escolares, con las madres y abuelas que conversé les parecía una buena actividad en la que los niños podían expresarse libremente y decir sus necesidades. Además del conocimiento que tenían de los temas que se habían hablado en las asambleas, se puede notar el interés de Socorro por su nieto, al preguntarle si él participaba en las asambleas.

Paola: Y qué piensan de los temas que tratan en la asamblea

Edith: Se me hace una buena pues qué será... actividad, porque ellos se expresan, expresan lo que sienten y es tomada en cuenta su opinión, siento que les da seguridad y se atreven a decir lo que ellos piensan o sienten

Julieta: O a pedir lo que ellos creen que necesitan ¿no?

Edith: Se podría decir que el director trata de tomar en cuenta la opinión de todos y no es de los que dice, como autoritario, aquí se hace lo que yo digo, no sino que trata de tomar la opinión de todos para tomar una buena decisión

ESCLBEJAEJ110315

Las madres consideraban que la realización de asambleas escolares era una buena actividad, veían beneficioso que sus hijos pudieran decir lo que pensaban, sentían o necesitaban. Edith también consideraba que el director acudía a las opiniones de todos- incluidos los niños- para la toma de decisiones.

Cierre de capítulo

En este capítulo se analizaron las relaciones y procesos entre los integrantes de la vida escolar, los cuales construyen a la primaria. Las descripciones y el análisis de las diversas formas de estar en la institución, pretenden expresar los diferentes niveles de apropiación y las expresiones de participación de los integrantes de la vida escolar. En especial de los familiares, desde lo que saben de la primaria hasta el estar involucrados físicamente en actividades dentro de ésta; es decir de los espacios físicos y sociales que transforman y hacen suyos.

Como refiere Montaña (2015) la participación de las madres y abuelas es diferencial por varias razones, la más importante: el interés por el beneficio que la escuela pueda dar a los niños. Sin embargo esta participación puede ser incentivada o minimizada por el trabajo que desarrolle el personal escolar.

El apoyo de los familiares en las escuelas les otorga un papel central en la institución: ellos apoyan y sostienen la primaria, no sólo en aspectos económicos también en los académicos y sociales que permiten que la escuela siga trabajando. Esto aunado a que las autoridades educativas en ocasiones abandonan a las escuelas al no llegar los recursos económicos a tiempo y son los progenitores de los niños quienes las solventan -como se analiza en el siguiente capítulo-.

CAPÍTULO 2. EL TRABAJO ESCOLAR SE INTENSIFICA PARA TODOS CON UN NUEVO PROGRAMA ESCOLAR NACIONAL: ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO

Suele decirse que los programas educativos oficiales “llegan a las escuelas” cuando en realidad tienen contacto con los integrantes de la vida escolar. Si bien las autoridades educativas esperan que los programas determinen lo que pasa en las escuelas, es durante la implementación cuando se va definiendo cómo se operarán por aquellos que los llevan adelante, dependiendo de los recursos materiales y culturales que estén presentes en la institución.

Desde la perspectiva que se adopta en el presente trabajo, se concibe a la escuela como un espacio en constante transformación bajo la acción de las prácticas sociales y culturales que desarrollan los sujetos que la constituyen. Desde esa visión, los cambios y transformaciones en la escuela no siempre siguen lo que dictan las políticas educativas (Rockwell, 2013). Es decir, cada propuesta que llega a la escuela desde las instancias reguladoras de la educación nacional es apropiada de manera diferencial por quienes hacen la vida diaria escolar y en ese proceso de apropiación la transforman.

Como expresa Ezpeleta (2004):

Desde que una innovación es formulada hasta que llega a las escuelas, su circulación por distintos sectores y actores del sistema, inevitablemente la transforma. Pero su llegada a la escuela no es una más en esa cadena, porque allí cambia la naturaleza de ese objeto. Si hasta ese momento el objeto de innovación tuvo una existencia teórica en el discurso de especialistas y técnicos, en la escuela, los maestros son quienes asumen- o se supone deben asumir- su proyección práctica (p.412).

Los usos y transformaciones del Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) se ven influenciados por las condiciones materiales de la escuela (Rockwell y Mercado, 2003). Éstas no sólo se refieren a recursos físicos sino a las situaciones laborales, la organización y los usos sociales del espacio y el tiempo escolares, y los procesos de negociación que a ese respecto tienen lugar en cada escuela.

Debido a que las condiciones materiales en gran parte de las primarias públicas mexicanas no son las óptimas, cuando los programas llegan a las instituciones, el trabajo para todos los integrantes de la vida escolar se intensifica. En el caso de la primaria del estudio para desarrollar el Programa Escuelas de Tiempo Completo, padres y maestros tuvieron que

preparar el terreno, es decir, gestionar las condiciones necesarias –de infraestructura, de personal escolar- para que se cubriera el horario especificado, para tener un comedor y para desarrollar más actividades académicas y culturales.

EL PETC según la SEP (2013) intenta ser una solución a la mejora en la calidad de los servicios en la educación pública y en coincidencia con iniciativas propuestas por organismos internacionales que han recomendado en años recientes incrementar el tiempo dedicado al aprendizaje haciendo además "un uso efectivo del tiempo escolar" (OCDE, 2010). El gobierno en México, mediante acuerdos emitidos por la secretaría correspondiente plantea “establecer de forma paulatina y conforme a la suficiencia presupuestal escuelas de tiempo completo con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias, para aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico, deportivo y cultural” (SEP, 2013).

En la escuela del estudio, en las preparaciones y modificaciones emprendidas para llevar a cabo el programa, el director y los docentes acudieron al apoyo de los familiares de los niños y así lograr el funcionamiento de la escuela bajo los parámetros normativos. Por ello, se habla del incremento del trabajo de los integrantes de la vida escolar, incluidos los padres y los niños y no sólo del personal escolar. En la primaria del estudio, los tiempos y responsabilidades de los familiares fueron afectados, pues desarrollar el programa implicó para ellos mayor participación en las actividades escolares; por ejemplo, se tuvo que solucionar quién se haría cargo del comedor escolar, quiénes formarían los múltiples comités escolares, en dónde tomarían clases de educación física los niños, etcétera.

En este capítulo se describe cómo se intensifica el trabajo de los habitantes de la primaria cuando llega un nuevo programa escolar a la institución, asumiendo que son las personas quienes lo construyen, sin empezar de cero. En su experiencia ellas cuentan con referentes de otros programas escolares y de sus propias maneras de hacer escuela desde ahí transforman lo estipulado en los nuevos.

Asimismo, la vida escolar no se limita a un espacio físico ni a los calendarios escolares o a los programas de educación vigentes de la Secretaria de Educación Pública (SEP). En las instituciones escolares se encuentra una especie de “mezcla” o conformación histórica entre diversas culturas, entre las reformas pasadas, las recientes y los múltiples programas nacionales y locales que llegan desde diferentes puntos del sistema y se llevan a cabo por

todos los sujetos que están en las escuelas. Por tanto, es en la práctica y en la vida diaria en donde es posible darse cuenta de los procesos y relaciones que coexisten; así más que un programa, existe un proceso escolar al que Rockwell (2003) describe como:

Una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza. Las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto (p.8).

En el primer apartado de este capítulo se describen algunos antecedentes del PETC así como la normatividad del mismo resaltando que éste no es un programa aislado sino que es y fue alimentado por otros programas y por organismos nacionales e internacionales.

En el segundo apartado se analizan algunas transformaciones en las relaciones y en el trabajo del personal escolar y las familias; y cómo éste se ve incrementado por las necesidades de gestión y resolución de problemas que se presentan en la primaria. Además se describe el proceso mediante el cual se dio vida al comedor antes inexistente en la escuela y que es uno de los componentes del PETC donde se expresó la intensificación del trabajo en la primaria del estudio.

2.1 Antecedentes y normatividad del Programa Escuelas de Tiempo Completo

Cuando se habla de los programas educativos que llegan a las escuelas desde las instancias superiores del aparato escolar, es importante no pensarlos sólo en sí mismos de manera aislada de otros procesos; en ocasiones son una mezcla de varios programas. Suele suponerse que cuando uno de ellos llega a una escuela es cuando comienza a operar. Sin embargo su propio inicio es atravesado por procesos locales que interfieren, retrasan o aceleran su desarrollo; transformando las medidas y acciones que proponen.

Los objetivos de los programas que las autoridades educativas introducen a las escuelas están influenciados por organismos internacionales en los que México está adscrito. Uno de ellos es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) quien repercute en la política educativa de México.

La OCDE (2010) en su publicación *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*, presenta un informe que va enfocado a las políticas públicas para "mejorar la gestión escolar, la enseñanza y el liderazgo de la educación básica" (OCDE, 2010, p. 1); el informe "tiene como objetivo ayudar a las autoridades educativas en este país, y a las de otros países miembros de la OCDE, a fortalecer sus sistemas educativos" (p.1). La OCDE señala que "la jornada escolar es corta, con tiempo de enseñanza efectiva insuficiente..." (p.4). En concordancia con estas recomendaciones en México se impulsan Programas como el PETC emitido por la SEP.

Asimismo las recomendaciones de organizaciones internacionales influyen en los planes del país, el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) emitido por el Gobierno Federal tiene cinco metas nacionales entre ellas *México con Educación de Calidad*. Para ello el Plan Sectorial de la Educación pronunciado por la Secretaría de Educación Pública estableció que

Se fundamenta en el artículo 3o Constitucional y en la Reforma Educativa que modificó la Ley General de Educación; y creó las leyes generales del Servicio Profesional Docente y la del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y en las leyes generales de Igualdad entre Mujeres y Hombres, la de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (SEP, 2014).

Uno de los objetivos que propone el plan sectorial 2013-2018 (SEGOB, 2013) es impulsar el incremento de las escuelas de tiempo completo y escuelas de jornada ampliada en la educación indígena, las escuelas multigrado y en zonas de alta incidencia delictiva.

Otro antecedente del PETC -iniciado en el 2009 en el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012)-, fue la Alianza por la Calidad de la Educación que se firmó el 15 de mayo del 2008 entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de Educación (SNTE) que proponía la transformación del modelo educativo mediante políticas públicas que impulsaran la calidad y equidad en la educación. De esa manera, el Programa Escuelas de Tiempo Completo se vio influenciado por políticas públicas nacionales e internacionales que –según sus enunciados- intentan mejorar la calidad de la educación.

-Normatividad del PETC

De acuerdo a las publicaciones del Diario Oficial de la Federación (SEGOB, 2009) el Programa Escuelas de Tiempo Completo contribuía al cumplimiento del Plan Nacional de

Desarrollo 2007-2012 y al Programa Sectorial de Educación 2007-2012. En el acuerdo número 475 en 2009 se emitían las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo. En este documento se expresa que el programa tiene como finalidad elevar la calidad de la educación de jóvenes y niños mexicanos “en una mejor distribución de los recursos, así como en la mayor participación y corresponsabilidad por la educación por parte de los padres de familia y la sociedad en general” (p.2).

Algo característico del programa es la ampliación de la jornada escolar bajo el supuesto de promover así mayores oportunidades de aprendizaje. El PETC tiene una propuesta pedagógica con seis Líneas de trabajo cada escuela, según dicta el acuerdo, define cuáles pondrá en práctica conforme sus necesidades y condiciones.

En este mismo acuerdo se señala que las medidas que se tomen deben fortalecer los aprendizajes para que “el aumento de los días lectivos en los calendarios escolares y el incremento del horario escolar sean aprovechados para asegurar el uso efectivo del tiempo escolar” (SEGOB, 2009, p.3). Asimismo según el modelo, supone que el programa apoyará a las familias porque “esta alternativa escolar ofrece la posibilidad de atender necesidades sociales surgidas en los últimos 25 años relacionadas con los cambios en la estructura familiar por la incorporación de las mujeres al mercado laboral” (SEGOB, 2009, p.3).

Para el año 2011 el Diario Oficial de la Federación en el acuerdo 592 establece la Articulación de la Educación Básica, se afirma que “reorganizar el tiempo y avanzar en la ampliación de la jornada escolar es urgente, porque el curriculum exige poner en práctica formas de trabajo didáctico distintas, que implican que el niño permanezca más tiempo en la escuela” (SEGOB, 2011, p.44).

De acuerdo al documento de la SEP (2013) *Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo. Educación primaria* la selección prioritaria para pertenecer al programa en el ciclo 2013-2014 era:

- Escuelas ubicadas en municipios y localidades donde opera el Sistema Nacional de la Cruzada contra el Hambre y el Programa Nacional para la Prevención del Delito
- Escuelas primarias sin turno vespertino

- Escuelas primarias de educación indígena, unitarias, multigrado y de organización completa

Con “la misión de garantizar el derecho a una educación de calidad para sus alumnos, a través de una jornada escolar más amplia y eficaz” (SEP, 2013, p.5).

2.2 Padres, docentes y alumnos: su apropiación del Programa Escuelas de Tiempo Completo

El PETC tuvo impacto en las relaciones ya existentes entre los habitantes de la primaria del presente estudio, además algunos de sus componentes se articularon a los procesos de participación que ya estaban desarrollándose para proveer a la escuela de los apoyos necesarios para su funcionamiento como informó el director.

El programa más que ser un organizador de la vida cotidiana en la escuela fue algo que en parte sus integrantes asumieron poco a poco mediante las acciones que debieron realizar en función de ese programa. En ese sentido, “la norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela” (Rockwell, 2003, p. 9).

La misma autora señala que para poder conocer la experiencia de la escuela es necesario “abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo” (2003, p.8). Así, aunque los programas escolares de alguna forma delimiten la manera en la cual operará la escuela por medio de objetivos, marcos normativos o marcos legales es en el momento de la implementación cuando realmente se concreta cómo funcionarán.

Los programas escolares no llegan a una escuela “abstracta” y “homogénea”, en realidad entran en contacto específicamente con directivos, personal docente, personal administrativo, niños y familiares de los niños (Rockwell, 2013). Como Rockwell (2013) argumenta los cambios y transformaciones en la escuela no siempre siguen lo que dictan las políticas educativas, en lugar de eso, podemos ver que los objetivos, ciertos usos y los fines son apropiados por los sujetos que los llevan a cabo. “Las personas, entonces, no se acomodan

de manera pasiva a las pautas de comportamiento establecidas por las instituciones, aunque tampoco las ignoran” (Espinosa, 2014, p. 28).

Como se ha descrito en el Capítulo 1, existieron varias transformaciones al inicio del ciclo escolar incluido el cambio a tiempo completo, lo que trajo mayor trabajo a los integrantes de la escuela. Se tuvo más trabajo administrativo, un nuevo horario ampliado, hacer funcionar el comedor y planear actividades culturales para todos como la semana de las ciencias; es decir, el personal escolar y los padres se vieron involucrados en más tareas y responsabilidades en la primaria.

Según la SEP (2013) para que la escuela de tiempo completo cumpla con su objetivo:

Es necesario que el director y los docentes asuman como retos prioritarios que la gestión escolar se dirija centralmente a la tarea de educar, que realicen la revisión continua y renovación positiva de sus prácticas educativas, y que desarrollen en nuevas de colaboración, de relación y organización, tanto al interior del plantel como con otros integrantes de la comunidad, especialmente con las familias de los alumnos y las instituciones que pueden apoyar en el aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas (SEP, 2013).

La SEP demanda nuevas tareas a la escuela de tiempo completo, esto hace que aumente el trabajo del personal escolar, padres de familia y alumnos en la primaria, porque en medio de los problemas que enfrentan cotidianamente para la operación de la escuela cumplen con las gestiones administrativas que se les agregan con cada nuevo programa.

En ese sentido, un ejemplo de lo anterior es el caso de los desayunos distribuidos por el DIF cuando al inicio del ciclo escolar en la Escuela Bravo (agosto 2014) no eran suficientes, sólo llegaban desayunos para el número de niños que estuvieron en el turno matutino, es decir, no había para los niños que venían del turno vespertino. Esta situación, que puede parecer irrelevante no lo es cuando para algunos niños ese desayuno era su primer alimento del día, y el que no hubiera los suficientes representaba un problema para las familias, los profesores solicitaban que sólo quienes realmente necesitaran los alimentos se anotaran en una lista, y que los demás tendrían que esperar a que llegaran el número necesario de desayunos. Unos meses después de iniciado el ciclo escolar se reguló y se entregaban a todos los niños.

Por otro lado, para poder llevar a cabo ensayos de actividades artísticas y de educación física con los niños, el director y los docentes movieron los horarios para que diariamente todos los grupos pudieran salir al patio de la escuela como establecía el PETC. Esto implicó acomodar

los horarios de los dos profesores de educación física y de la maestra de computación de tal forma que no se empalmaran.

En la escuela del estudio una de las limitaciones para el trabajo como escuela de tiempo completo era la infraestructura. Como el caso del comedor escolar que inicialmente no existía ese servicio ni en proyecto, no había un local ni las instalaciones indispensables para realizarlo. Cuando se adaptó un aula como comedor, el espacio no era lo suficientemente grande para que más de tres grupos pudieran comer al mismo tiempo. El patio de la escuela también era pequeño y tuvo que dividirse para las clases de educación física porque si no algunos grupos podían quedarse sin clase diaria. Asimismo, en el salón de cómputo era insuficiente el número de computadoras para que cada niño ocupara una.

Son estos problemas y a muchos otros a los que madres, docentes y niños de la primaria se enfrentan y que resuelven por ellos mismos. Por ejemplo, para reunir los fondos y comprar las mallas solares –son redes de tela lona que protegen del sol en el patio escolar- se organizó una kermés en el mes de diciembre 2015, en donde cada grupo vendió algún alimento y las madres del comité de lectura vendieron separadores para libros hechos por ellas. Una madre del grupo de lectura dijo:

[En la kermés] apoyé en la venta de separadores del grupo de lectura, en el grupo de mi hijo y estuve en la tesorería. [Para el grupo] de mi hijo pues yo hice el pozole, o sea que no dormí en toda la noche, hice el pozole. En lo de lectura pues estuvimos haciendo los separadores [unos días antes] y ya te digo que toda la kermés estuve ahí en el banco ((donde se compraban los boletos para pagar en los diferentes puestos)). El dinero recaudado es para las mallas. ((Para la protección del sol, son unas redes de tela lona, que cubrían aproximadamente una cuarta parte del patio de la escuela, los profesores de educación física las colocaban con ayuda de los conserjes, amarrándolas de los barandales del primer piso)) Y me decía el director que iban a hacer bancas, banquitas ahí alrededor de la barda (señala al fondo del patio), banquitas de piedra y mesas para que los niños puedan comer ahí, inclusive para poder jugar sus juegos de mesa.

ESCLBEG120315

El testimonio de la señora muestra el apoyo múltiple que ella y probablemente otros familiares aportan en los eventos en la escuela para recaudar fondos y comprar o arreglar lo que se necesite. Ella participó en diferentes momentos en la kermés, la señora posiblemente era parte del "banco" de la kermés porque en ese ciclo escolar era la tesorera de la Asociación de Padres de Familia. Asimismo el relato deja ver la participación de los familiares de los

niños al organizarse para donar algo de sus propios recursos en beneficio de sus hijos, en este caso, para protegerlos del sol durante sus actividades en el patio.

Después de que se realizó la kermés y compraron las mallas solares, una de las abuelas del grupo de lectura dijo:

Cuando no estaban las mallas era muy difícil estar aquí en la escuela a partir de este horario [en la tarde], porque no había un lugar a donde se pudiera uno estar y pues tantos niños a dónde se paran si hay tanto sol. Entonces eso fue muy bueno y si les dan sus bancas pues también ¿no?

ESCLBEJAEJ110315

Los familiares también trabajaban junto al director –como se analiza en el capítulo 1- para resolver qué actividades se podían llevar a cabo en la escuela. Una de las madres que además de pertenecer al grupo de lectura era integrante del comité de cultura dijo:

Aquí en el centro de cultura donde yo voy, hay una maestra de zumba. Le voy a hacer la propuesta para que venga, para que también los niños se animen a hacer alguna actividad ¿no?

ESCLBESC180315

Otra situación en la que el personal escolar tuvo la necesidad de resolver un problema, que además de tiempo tuvo un costo económico fue al final del ciclo escolar 2013-2014, cuando la SEP dejó de imprimir las boletas con las calificaciones de fin de cursos para la primaria. En la Escuela Bravo no contaban con los recursos para poder imprimirlas, por lo que tuvieron que solucionarlo comenzando por entregar primero las boletas de los niños de sexto pues las necesitaban para su ingreso a la secundaria y segundo resolviendo cómo y en dónde las imprimirían y cómo pagarían.

-Los comités escolares

Iniciándose como Escuela de Tiempo Completo se formaron diferentes comités integrados por el personal administrativo, así como los familiares de los niños, la creación de los comités es una propuesta del Consejo de Participación Social. Su formación implicó la realización de juntas con los familiares en donde el director, según relatos de las madres, solicitó su apoyo para formarlos.

Los comités escolares son parte de una política de la Secretaría de Educación Pública. El Consejo Nacional de Participación Social busca “promover la participación de la sociedad en actividades que tengan por objeto fortalecer y elevar la calidad de la educación pública en el nivel básico, así como ampliar la cobertura de los servicios educativos” (CONAPASE, s.f). Es importante decir que la participación de los padres en el mantenimiento de las escuelas ha estado presente independientemente de la existencia o no de dichos comités.

De acuerdo al Diario Oficial de la Federación (2013)

La autoridad escolar hará lo conducente para que en cada escuela pública de educación básica opere un consejo escolar de participación social, integrado con padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros y representantes de su organización sindical, quienes acudirán como representantes de los intereses laborales de los trabajadores, directivos de la escuela, exalumnos, así como con los demás miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la propia escuela (Ley General de Educación, última reforma publicada DOF 20-05-2014).

Según algunas madres en la primaria del estudio existían varios comités como el de seguridad cooperativa y cultura; el que conocimos después como comité de lectura en realidad comenzó como un grupo de madres y padres que asistieron a un taller de lectura. De los demás comités se supo que el director era quien los tenía a cargo.

Es importante mencionar el lugar que los comités tienen en la escuela, con lugar me refiero a cuál es la importancia. En realidad más que la escuela opere con y por los comités, lo que el director, el personal y los familiares de los niños de la Escuela Bravo están haciendo puede explicarse por los intereses y propuestas que ellos expresaron acerca de la primaria. Por ejemplo que el grupo de lectura ya se planeaba formar y coincidió con la formación de comités. Como el director explicó:

No, en realidad, el asunto de la formalidad de los consejos de participación social eso puede y no puede funcionar. Es un asunto que tú le des contenido y nosotros con o sin esa figura este proyecto ya lo traíamos, es decir, no es por eso ni tampoco porque la autoridad te está presionando construir, no, a nosotros nos interesa que la actividad aquí vaya adelante.

ESCLBEF010715

Lo que dice el director remite al interés de construir sus propias actividades junto a los padres de familia en beneficio de los niños que a responder a los lineamientos educativos establecidos.

2.2.1 ¿Se necesita un comedor escolar!: Y el comedor se hizo

El comedor representa un componente del PETC donde se expresaba con mayor fuerza la intensificación del trabajo en la primaria. Además puso en marcha procesos que dejaron al descubierto condiciones de vida que eran difíciles para los integrantes de la escuela, entre ellos la decisión de si los niños comerían o no en él.

El comedor escolar es uno de los componentes indispensables del Programa Escuelas de Tiempo Completo que impacta en la organización escolar, no sólo por la necesidad que impone de contar con un espacio físico destinado a ese servicio, sino porque requiere realizar más gestiones por parte de los integrantes de la escuela y propicia nuevas relaciones entre ellos. Empezando por el problema de quién se hará cargo de éste; a quién se le harán pagos, de qué manera; qué tipos de comidas se ofrecerá, cómo se organizará, etcétera.

Al convertirse la primaria en Escuela de Tiempo Completo, el director tuvo que buscar un espacio para el comedor. Así, el lugar en el que estaba la dirección se desalojó para el comedor y la dirección se cambió a donde se encontraba la USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular), esta unidad se acondicionó en una especie de bodega pequeña junto a los baños de la escuela.

El anterior local de la dirección pasó de tener escritorios a tener estufa, refrigerador, sillas y mesas. Éstas el director las consiguió, después el segundo comedor las cambió por bancos horizontales. Se debe pensar en todo lo que implica el montar una cocina en un espacio donde nunca se planeó tenerla: las conexiones de gas, instalaciones de agua y de condiciones especiales para su funcionamiento. Cabe destacar que esta escuela sí tenía un espacio –quizá pequeño- que se podía acondicionar, habría que pensar qué pasa con las escuelas que no lo tienen y el trabajo que implicaría para sus integrantes.

Durante el trabajo de campo, desde la hora de entrada (8 am) los trabajadores del comedor se encontraban lavando y cortando la verdura o fruta y preparando los alimentos que serían servidos ese día. A partir de las 12 pm los niños comenzaban a comer, entraban tres grupos por ronda y tenían media hora para consumir los alimentos. Primero comían los grupos de los niños más pequeños hasta terminar con los de sexto año.

Hubo varias etapas en el proceso colectivo de creación del comedor de la escuela, no sólo para llegar a contar con un local e instalaciones necesarias sino quién estaría a cargo del servicio del comedor. En un inicio el comedor estaba a cargo de una señora que había tenido un tiempo antes a sus hijos en esa primaria y que en ese entonces vendía comida en la cooperativa. El director cuenta que hubo un acuerdo entre él y los familiares de los niños para que ella fuera la encargada del comedor. Por día pagaban 20 pesos, el pago era semanal (100 pesos por 5 días), los encargados de los niños hacían un depósito a la cuenta de la señora y le llevaban los comprobantes de pago a la escuela.

Además de la señora encargada estaba su hija quien recibía los comprobantes de pago, otra mujer que lavaba los trastes y Toni (una madre del grupo de lectura) que en algunos momentos ayudaba.

Después de aproximadamente cinco meses que el comedor llevaba funcionando algunos niños comenzaron a quejarse, sus familiares sabían que no les gustaba la comida. Los niños de 5° y 6° grado con los que se conversó coincidieron en que la comida estaba “rara”, quemada y salada. Contaron que si pedían más comida no les daban. Una de las abuelas del grupo de lectura dijo:

Cambió porque la verdad no nos parecía cómo les servían, eran muy limitados en parte y luego a los niños no les gustaba lo que les hacían. Les limitaban el agua, era un vasito de agua y la comida luego no les gustaba lo que les daban. Por eso se hizo el cambio.

ESCLBEJAEJ110315

Las madres que alguna vez habían visitado el comedor también se quejaron, hablaron con el director y éste tomó la decisión de realizar una junta el 10 de diciembre de 2014. Citó a los familiares de los niños y entregó una boleta a los asistentes, a los que pedía votar a favor o no de que la señora encargada del comedor continuara como tal.

A la reunión asistieron 250 familiares de los niños. El número de asistentes fue grande, tomando en cuenta que algunas madres, padres o tutores tienen más de un hijo en la escuela primaria. Esto muestra la importancia que tiene el comedor de la escuela para convocar a tantos familiares; el hecho de que sea el lugar en donde sus hijos comen implica interés por parte de ellos.

La junta se llevó a cabo en el patio de la escuela, el director colocó unos buzones (los mismos que se usan para las asambleas escolares de los niños) para que depositaran las boletas. Cada una de las boletas se repartió entre los familiares, una vez que las pusieron en los buzones, el director comenzó a sacarlas mientras la maestra Paty fue anotando los resultados en un cuaderno. Al final la mayoría dijo que no estaba de acuerdo en que la señora encargada del comedor continuara dando el servicio. Así, el director anunció que el 15 de diciembre de 2014 asistirían a la escuela cinco empresas que ofrecían servicio del comedor escolar para que se decidieran por uno. Según conversaciones con algunas madres quienes estuvieron presentes en la demostración de los comedores, se eligió el que les pareció llevó la mejor comida y el precio era el mismo que antes 100 pesos semanales; el 17 de diciembre de 2014 comenzó a operar el nuevo comedor.

Como resultado del cambio de servicio se formó un grupo, llamado por las madres “comité del comedor”. Una o dos madres máximo estaban en los horarios de comida para vigilar si los alimentos eran saludables, cómo atendían a los niños y el funcionamiento en general.

En una plática con la encargada de este nuevo comedor dijo que se cambiaron las sillas por bancos, por disposición de la SEP (para que hubiera mayor espacio), cuando llegaron los nuevos encargados del comedor limpiaron el lugar y fumigaron, la empresa equipó el local con utensilios de cocina, refrigeradores, botes de basura, bancos -a excepción de las mesas, las cuales fueron conseguidas por el director-. Asimismo, relató que entregaron a los familiares un tríptico con los servicios que ofrecían y se les pidió que avisaran en caso de que sus hijos fueran alérgicos a algún alimento para que les proporcionaran un menú especial.

En las conversaciones que se tuvieron con las encargadas tanto del “antiguo” como del “nuevo” comedor contaron que había niños que no pagaban el servicio, algunos por falta de dinero y otros porque sus familiares preferían que sus hijos llevaran sus propios alimentos y los tomaran en el comedor. No obstante, existían casos en los que no pagaban y tampoco les mandaban comida. Ante esta situación el director cuenta que pensó en observar quiénes eran los niños que no comían, le pidió a los docentes que también observaran y que hicieran una lista de cuáles niños necesitaban ayuda económica. El descuento que hizo a algunos niños

fue del 50%, pagaban 50 pesos a la semana; el dinero restante lo tomaban de la cooperativa escolar²⁰.

Una madre contó:

En cuanto al comedor mi hija no comía en el comedor al principio, comenzó a comer cuando nos proporcionaron el apoyo económico del 50% para poder pagar al comedor. A ella le gusta mucho, le gusta mucho, pero sí escuché comentarios del comedor anterior que la comida estaba muy salada, sobre todo para los últimos grupos que ya eran los últimos en comer se les quemaban los frijoles, estaban saladitos, cositas así ¿no? O les daban menos cantidad siendo que eran los más grandes, les daban menos porción y ahorita pues yo he oído comentarios de que está muy rica la comida y que por ejemplo, si ellos quieren comer doble sí se los dan. Claro que con el tiempo a veces sí los traen medio presionados pues solamente les dan media hora entonces tienen que apurarse, [pero el comedor] está mejor.

ESCLBEJAEJ110315

El director llamó en diciembre de 2014 a los familiares de los niños a los que se haría el descuento para que escribieran una nota en donde lo solicitaran. El maestro Francisco explicó que el apoyo era una medida de ayuda para quienes lo necesitaban y una manera de prevenir que los niños abandonaran la escuela de tiempo completo.

Tanto en la primera época del comedor como en la segunda, había niños que se atrasaban en el pago, por tanto se ponía una lista en el portón de la escuela con el nombre de los niños que no lo habían realizado. La encargada contó que no les dejaban de dar comida, pero que era una situación difícil porque algunos familiares podían tomarlo como “no paga pero le siguen dando de comer”. No obstante, el director decía que no se podía dejar a los niños sin comer. Esto suscitaba un problema a la hora de hacer las cuentas, lo que ocasionaba que con el dinero de la cooperativa solventaran las deudas sin saldar de los niños.

El hecho de que comieran o no los niños, era una de las preocupaciones constantes en la primaria. A este tipo de situaciones son a las que se enfrentan los docentes, alumnos, familiares y el director, y son ellos quienes toman decisiones para resolver esos problemas.

²⁰ En el comedor se pagan 20 pesos por día, 100 pesos a la semana, 400 pesos al mes. El salario mínimo en 2014 para el Distrito Federal era de 67.29 pesos, se necesitarían 5 salarios mínimos para pagar un mes del comedor, eso en el caso de que sólo se tenga un hijo en la primaria.

2.2.2 Perspectivas de los integrantes de la vida escolar sobre la escuela de tiempo completo

En las perspectivas de los padres de familia y personal escolar del estudio, el Programa Escuelas de Tiempo Completo trajo ventajas y desventajas a sus vidas; éstas dependían de las necesidades y condiciones de vida de cada uno de ellos. Durante el estudio se percibió una diversidad de opiniones en la escuela respecto al tiempo completo iniciado en el ciclo escolar 2014- 2015.

Para el director, la Escuela de Tiempo Completo podía traer ventajas si los directores tenían proyectos en mente y cuando el tiempo que se expandiera el horario se ocupara de manera correcta y realizando actividades creativas y significativas para los niños. Asimismo, consideraba que el hecho de que los padres pagaran el comedor podía ser una manera de exclusión para aquellos familiares de los niños que se les dificultara realizarlo o que se veían en situaciones difíciles pues una gran parte de lo que ganaban era destinado a ese pago. Por tanto, según el maestro Francisco la escuela de tiempo completo- si no se tomaban medidas de prevención- podía estar expulsando a los niños de bajos recursos para irse a escuelas en las que no tuvieran que gastar en el comedor escolar²¹.

Respecto al sentir de los niños con los que se conversó dijeron que en un principio era raro estar tanto tiempo en la escuela pero que poco a poco se acostumbraron a pasar casi el doble de horas que antes –de cuatro horas y media a ocho horas diarias-. Algunos alumnos del turno

²¹ Como Mercado (1997) señala este discriminado apoyo oficial, que implica costos escolares no cubiertos, ha sido y sigue siendo asumido por los sectores populares que mayoritariamente tienen sus hijos en las escuelas públicas. (p. 2).

Esto nos lleva a cuestionar la supuesta gratuidad de la escuela pública en México. La educación pública es financiada por vía fiscal. “Por lo general tiende a calificarse la educación pública como “gratuita”, término que oculta los enormes costos de la educación y el hecho de que éstos son pagados por los ciudadanos (por lo mismo ningún gobierno puede atribuirse el mérito de la educación gratuita)” (De Ibarrola, 2001, p. 274).

La legislación sobre la gratuidad se encuentra estipulada tanto en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) como en la Ley General de Educación (1993), en ésta señalada en el artículo 6°.

[...] La educación que el Estado imparta será gratuita. Las donaciones o cuotas voluntarias destinadas a dicha educación en ningún caso se entenderán como contraprestaciones del servicio educativo. Las autoridades educativas en el ámbito de su competencia, establecerán los mecanismos para la regulación, destino, aplicación, transparencia y vigilancia de las donaciones o cuotas voluntarias.

Habría que preguntarse qué tan voluntarias son las cuotas cuando de esas cuotas depende que su hijo coma o no y que la escuela funcione; el apoyo que supuestamente se da a los familiares de los niños es insuficiente. Si bien existen recursos destinados a financiar parte de las necesidades de la escuela de tiempo completo administrativamente es difícil acceder a ellos.

vespertino contaron que era pesado en un inicio tener que levantarse más temprano de lo acostumbrado y los niños del turno matutino dijeron que se les hacía extraño salir más tarde.

Los alumnos también manifestaron que les gustaban las actividades que realizaban en la escuela, por ejemplo: las asambleas escolares, las clases de inglés, las clases de computación y sobre todo las clases diarias de educación física, ellos contaron que éstas eran las clases favoritas porque salían al patio y realizaban diferentes juegos. Un niño externó su preocupación de usar siempre el uniforme de educación física porque los zapatos (tenis) se desgastaban muy rápido.

Para los familiares encargados de los niños la jornada de tiempo completo también involucró un cambio en la organización de su vida por los horarios y otras implicaciones como el pago del comedor y la compra de uniformes. La opinión de las madres y abuelas con las que se conversó sobre la Escuela de Tiempo Completo era variada, en general consideraban que el cambio fue bueno, pero tuvo distintas implicaciones en la vida de cada una de ellas. Una madre dijo:

A mí no me gustó al principio, pero ya con las actividades empecé a ver que era bueno para ella ((su hija)) entonces ya me convencí de que estaba bien. Pero no me gustó porque yo dejé de convivir mucho, mucho con ella. Por ejemplo el miércoles la llevaba a una actividad; íbamos a museos o a lugares que fueran para compartir tiempo con ella y ya no lo hago (con pena). Yo no la puedo sacar de sus actividades para hacer algo recreativo hasta que nos acomodemos, pero yo veo que aquí hace actividades que no hace en mi casa.

Yo prefiero que la niña tenga una actividad deportiva a que vea la tele, hay tiempos que no le puedo dedicar totalmente para jugar al cien por ciento y ahorita termino mis cosas y cuando ella llega mi cien por ciento es para ella. Al principio yo lloré (pone cara de sufrimiento) quería venir por ella de inmediato (con tono de desesperación) y la verdad cuando vi las actividades que tienen no, pues vi que la integran totalmente diferente a lo que YO (enfaticando esta palabra) creía que le podría dar.

Como que extraño la parte cuando me sentaba a comer con ella porque a las dos y media nos sentábamos juntas a comer y ahora ya como y después ella come sola (con nostalgia), esa es una parte donde sí me habría gustado otro horario sí.

ESCLBEJAEJ110315

En el relato, la madre considera que es bueno el cambio a escuela de tiempo completo porque ofrece actividades que, al menos ella, no puede ofrecerle a su hija. Sin embargo, acepta que en un inicio no le pareció el cambio de horario porque dejó de convivir con su hija y extrañaba comer con ella. Al parecer después de organizar sus tiempos se dio cuenta que al no estar su hija en casa podía hacer otras cosas para que cuando ella llegara pudiera dedicarle el resto

del tiempo y observó que la niña en la escuela realizaba actividades que le parecían importantes.

Otra madre, Edith, dijo:

Todos los núcleos familiares son diferentes. Y cada quien tiene diferente tipo de actividad o de itinerario. Un niño debe de tener como dice en la constitución, tiempo para recrearse, tiempo para... no sé, yo sé que en la tele no hay cosas buenas ¿no? pero a lo mejor si se le antoja una película ya no tienen tiempo para poder hacerlo por qué, porque tiene que llegar, por ejemplo en el caso de mi hija a comer rápido.

Uno como padre quiere darle un desarrollo, una formación en diferentes ámbitos de su vida. En este caso para nosotros como familia es muy importante el religioso, entonces, un ejemplo, nosotros pertenecemos a la iglesia la luz del mundo, entonces ahí nosotros vamos diario de seis a siete de la noche, pertenecemos al coro de la iglesia, igual la niña. Entonces tiene otro tipo de actividades fuera de aquí, que tienen un horario que también se tiene que respetar ¿no?

Para nosotros sí es un poquito difícil porque llega a la casa y nada más a medio descansar unos quince, veinte minutos, a comer y apúrate porque nos tenemos que ir a las cinco y media (diciéndolo como si le hablara a su hija). Entonces ya nos vamos, llegamos allá a la iglesia, el coro es de 7 a 9 de la noche y realmente ya nada más llega a cenar y a dormir, entonces lo que me dice [mi hija]: mamá es que ya no tengo tiempo para comer, para jugar (lo dice con queja), y antes el horario cuando era a las 12:30, tenía más tiempo para descansar, ah porque también bañarse, se tiene que bañar y todo. Entonces tenía tiempo para descansar, jugar un ratito, ver tele...

ESCLBEJAEJ110315

Edith, destaca la falta de tiempo que tiene su hija para realizar otras actividades como asistir al coro de la iglesia, lo cual al igual que lo académico lo considera muy importante. También cuenta toda la organización que tuvo que hacer para poder acomodarse al horario de tiempo completo de la escuela. Por ejemplo, comer rápido -en las conversaciones con algunos niños y madres contaron que volvían a comer en su casa-. Asimismo la madre menciona la falta de tiempo y el reclamo que hace su hija por los momentos de recreación como jugar, ver la televisión, películas o descansar.

En cambio, otras madres y abuelas con las que se conversó coincidieron en que la Escuela de Tiempo Completo proporciona actividades y atención a niños que si no estuvieran ahí, tal vez en su casa no les harían caso, los tendrían abandonados, una de ellas dijo “hay niños que después de la escuela, ya no hay más, no hacen otras cosas”; por tanto consideran que fue un cambio en mejora de la vida de los niños.

Cierre de capítulo

En el capítulo se evidencia la intensificación del trabajo cuando los integrantes de la primaria comenzaron a operar un programa escolar y la necesidad de resolver situaciones imprevistas en medio de las tareas que éste les demandaba; se muestra el apoyo de los padres de los niños para el funcionamiento de la escuela.

Además, se presentaron algunos antecedentes del PETC y la normatividad que según documentos oficiales debía cumplir. Se mostró que los “usos” de cada programa por parte de los maestros, director, alumnos y familiares son distintos, es decir, dependen de sus recursos y posición en la institución escolar.

Asimismo, que es a través de las reinterpretaciones de los actores que los programas se apropian y hasta ese momento se puede ver lo que las autoridades proponen; por tanto, es importante que las autoridades tengan en cuenta el momento de la implementación, en la que siempre habrá transformaciones y que es inseparable de los contextos (Ezpeleta, 2004).

CAPÍTULO 3. LA PARTICIPACIÓN DE LOS FAMILIARES EN EL TRABAJO CON NIÑOS Y DOCENTES: LAS MADRES LECTORAS COMO COMUNIDAD DE PRÁCTICA

En este capítulo se analiza la construcción del grupo de lectura que tuvo lugar entre las madres que lo conformaron durante el año escolar. Se muestran en el capítulo los diferentes momentos por los que transitó la relación de trabajo entre ellas y cómo ese proceso puede comprenderse como constitución paulatina de una comunidad de práctica a la manera en que la plantean Wenger y Lave (1991). En ese proceso es posible también identificar cómo las madres se apropian de la escuela, en tanto espacio social para constituir esa comunidad creando nuevas formas de participar en el trabajo escolar y nuevas relaciones con docentes y niños por ejemplo.

Para el autor una comunidad de práctica está constituida por tres dimensiones, un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido. En el trabajo conjunto que desarrolló el grupo de madres lectoras del estudio son identificables, analíticamente en el capítulo, algunas de esas dimensiones; así como los sentidos que ellas mismas fueron asignando a sus acciones en la escuela. Ellas mantenían –en palabras de Wenger- “relaciones de participación mutua muy densas que se organiza[ban] en torno a lo que [iban] a hacer allí” (2001 p.101).

Las madres e indirectamente otros de sus familiares, participaron en el grupo de lectura de manera activa y con intenciones en común, como Wenger (2001) señala la participación “no sólo 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 comunidades sociales” (p.80).

En el capítulo se describe cómo las integrantes del grupo fueron conformando lo que constituiría el ser lectoras para los niños; es decir apropiándose y asignándole sentidos propios a esa tarea. Como plantea Certeau: “el receptor no sólo recibe información, también se apropia, de diversos modos, de aquello que le es impuesto; puede transformarlo, e incluso rechazarlo” (1996, p. XXXV).

Asimismo en términos de Chartier (1991) la apropiación siempre “transforma, reformula y excede lo que recibe” (p. 19), los familiares del grupo como se describe en el capítulo proponían cambios en su trabajo de lectura.

Las transformaciones en sus tareas fueron cambiando durante todo el ciclo escolar, en la apropiación como expone Espinosa (2014) “[...] las maneras de incorporar nuevos recursos a la práctica no son estáticas ni definitivas, sino móviles y cambiantes, factibles de articularse a nuevos sentidos” (p. 14).

En cuanto a estos procesos en el primer apartado del capítulo se describe la organización del grupo de lectura, cómo se formó y quiénes fueron sus integrantes; así como su construcción en tanto grupo de trabajo, aquí entendido como una comunidad de práctica.

El segundo apartado identifica los sentidos que para las madres y abuelas tenía su estar en la primaria y como parte de éste su participación en el grupo de lectura. Se describe cómo ellas organizaron su vida diaria para poder ser parte de dicho grupo; así como las transformaciones y reformulaciones en su trabajo de lectura.

3.1 Las madres y abuelas: quiénes son y cómo desarrollan su trabajo para los niños y para sí mismas.

En la primaria del estudio se formaron algunos Comités de Participación Social descritos en el capítulo 2, entre ellos el Comité de Lectura que tiene como objetivo según la SEP “apoyar el trabajo docente para generar condiciones que refuercen el gusto por la lectura y que permitan el desarrollo de las habilidades lectoras de los estudiantes, de tal forma que se convierta en una práctica cotidiana entre los estudiantes” (s/f); una disposición oficial que de alguna manera se lleva a cabo en las escuelas. Al parecer en la primaria del estudio el grupo de lectura correspondía al Comité de Lectura; no obstante el director contó que él ya tenía planeado que los familiares de los niños leyeran en la escuela y que coincidió con la solicitud de las autoridades educativas de integrar esos comités.

La conformación como grupo de lectura y después el trabajo como una comunidad de práctica se dieron lejos de identificarse con las pautas institucionales de los Consejos de

Participación Social. En realidad las madres, abuelas y la maestra Paty fueron creando y recreando las tareas que entre ellas acordaban correspondían al grupo de lectura.

- Participar en un taller como inicio del grupo de madres lectoras

Al inicio del ciclo escolar 2014-2015, en la escuela se invitó a los familiares de los niños a asistir a un taller de lectura. Según contaron algunas madres, en una junta general el director anunció ese evento, unas dijeron que la maestra del grupo de su hijo las anotó y otras que vieron un cartel y decidieron ir.

El taller se llevó a cabo los días 9 y 10 de septiembre de 2014 en el salón de cómputo; fue impartido por Pamela, invitada por el maestro Francisco²²; por la manera familiar y cercana de hablar uno del otro al parecer ya habían trabajado juntos, probablemente por el interés de él hacia la lectura. El trabajo que Pamela realizó en la Escuela Bravo buscaba promover prácticas lectoras en diferentes contextos sociales, particularmente escolares mediante la conformación de comunidades lectoras²³.

Por su parte la maestra Paty -encargada del grupo de lectura- contó que el taller dirigido a los familiares, le ayudó a prepararse para comenzar a trabajar con ellos. La maestra Paty no era docente frente a grupo, estaba en la dirección junto a otras tres profesoras, todas ellas con cargos administrativos. Ella dijo que tenía aproximadamente 30 años trabajando en cuestiones administrativas visitando escuelas y laborando en oficinas de la SEP; como encargada del grupo se enfrentó a un trabajo con docentes, niños y familiares que en toda su vida laboral no había hecho. En el proceso de conformación del grupo la profesora desarrolló cada vez mejores recursos para comunicarse en el trabajo de las madres y de las abuelas lectoras.

En el taller participaron quince mujeres y un hombre (Michel) – quien asistió con su bebé menor de un año y era esposo de una maestra de la primaria-. Entre esas mujeres estaban las diez que integraban el grupo de lectura; cuatro de ellas eran abuelas (José, Julieta, Cristi y

²² Pamela, trabajaba en IBBY (Organización Internacional para el Libro Juvenil, por sus siglas en inglés.

²³ Para mayor información ver en <http://www.ibbymexico.org.mx/conoce/programas-y-ambitos/nosotros-entre-libros>

Socorro) de los niños y son quienes asistían a la primaria por ellos, las otras seis eran madres (Ana, Edith, Mariana, Pilar, Gaby, Toni).

Algunas de las madres asistentes se conocían entre ellas, cuando llegaban se saludaban y platicaban, había otras que permanecían sentadas y calladas en espera de lo que Pamela explicara o propusiera hacer. Durante el taller, las señoras veían cómo el bebé estaba sentado y sin llorar, lo que llamaba su atención y se reían entre ellas; unas ayudaron a cuidar de él, cargándolo o dándole galletas mientras trabajaban en el taller.

Al inicio del taller los asistentes se presentaron y a propuesta de Pamela todos hablaron sobre las actividades que más les gustaban realizar, algunas dijeron estar en familia, bailar, viajar, cantar, etcétera. Después Pamela les proporcionó algunas lecturas y les fue explicando cómo articular las palabras al leer; por ejemplo abrir la boca ampliamente para expulsar el aire, cuál era la postura correcta al leer sentados o parados, cómo respirar, cómo moverse cuando leían en público y cómo expresar emociones con gestos o cambiando la voz. Posteriormente los asistentes practicaban lo que les habían dicho: leían en voz alta, solos o en pareja y les retroalimentaba sobre cómo lo habían hecho. Durante el taller la maestra Paty, estaba pendiente de si faltaban hojas o alguna herramienta que Pamela necesitara, ella jugaba un rol de observadora del taller y a la vez de asistente de Pamela.

Conforme se desarrolló el taller, los asistentes parecían estar más animados a contestar lo que les preguntaban o ser los primeros en leer cuando Pamela preguntaba quién quería empezar. Se fueron desenvolviendo con mayor seguridad según transcurría el tiempo, además Pamela los animaba a hablar en cada actividad que realizaban, preguntándoles cómo se sentían, si tenían dudas o qué les había gustado más.

Al final del taller Pamela y la maestra Paty invitaron al grupo a formar parte de la comunidad lectora, esa comunidad leería a los niños un día a la semana. Al proponerles que formaran parte algunos aceptaron inmediatamente (Ana, Jose, Socorro, Julieta, Michel y Cristi), otras como Edith dijeron que se les complicaba asistir a la primaria pero que podían ir en algunas ocasiones. El director Francisco asistió en algunos momentos al taller y poco antes de que se terminara, expresó su gusto por la lectura y por el interés de que padres, madres y abuelas leyeran para los niños.

La maestra Paty explicó a los padres en qué consistía formar parte de la comunidad lectora de la primaria, les dijo que los integrantes del grupo prepararían alguna lectura para leerlo en un salón los miércoles por la mañana. En ese momento algunas madres expresaron su deseo por estar en el grupo de sus hijos; sin embargo Pamela les dijo que se podía prestar a burlas por parte de los compañeros de sus niños en caso de que se equivocaran al leer y estuvieron de acuerdo en leer en otro salón. Cuando terminó el taller algunas madres se quedaron y comentaban entre ellas y con la maestra Paty el deseo de que sus hijos leyeran.

-El grupo comienza a conocerse: constituyéndose como una comunidad de práctica

Cada uno de los integrantes del grupo, leía un cuento a un grupo de la escuela (había 12 grupos en total) los miércoles de 8:00 am a 8:20 am aproximadamente. Se organizaban cada día antes de entrar, repartiéndose los grupos y organizando los libros que ocuparían. También había alguien que leía en el patio de la escuela, en esta lectura estaban los niños que llegaban tarde; con la finalidad de que no hubiera interrupciones en los salones y esos niños no se quedaran sin escuchar una lectura. La lectura afuera era la que más preocupaba a los integrantes del grupo, ellos decían que era difícil leer en el exterior, a niños de diferentes edades y que se incorporaban en distintos tiempos.

Cuando se estableció quiénes serían parte del grupo de lectura, la maestra Paty comenzó a orientar el trabajo que realizaban. Las primeras reuniones se efectuaron en la dirección, alrededor del escritorio de la maestra Paty -en donde también estaba la biblioteca escolar²⁴-; en esos momentos se organizaban para ponerse de acuerdo en qué libro leerían y si querían solicitar préstamos de la biblioteca. A partir de ese momento comenzó la empresa conjunta: promover la lectura en la escuela para los niños.

²⁴ La maestra Paty también era encargada de la biblioteca escolar, la cual se encontraba en la dirección, y consistía en dos anaqueles, en ese mismo espacio estaba el lugar de trabajo de la maestra Paty. Ella platicó que comenzó a ordenar la biblioteca escolar porque los libros se encontraban en cajas por el cambio de lugar de la dirección, además realizó una base de datos de los libros de la biblioteca escolar, bibliotecas de las aulas y los libros del rincón. En el inicio del ciclo escolar agosto 2014- julio 2015 se entregaron a cada profesor una caja con los libros de la biblioteca de aula (se habían juntado los libros del turno matutino y vespertino), al final del ciclo la maestra Paty pidió a los docentes los libros porque se dio cuenta que había libros que no correspondían a la edad de los niños de cada salón. Planeaba acomodarlos y entregarlos a cada grupo para el ciclo escolar 2015-2016.

Según lo observado, en un inicio los familiares lectores se reunían en la dirección con la maestra Paty. Cuando comenzaron con esas reuniones las madres esperaban unos momentos fuera de la dirección y pasaban cuando la profesora se desocupaba de sus otras tareas para trabajar con el grupo. Poco a poco el comportamiento de las lectoras fue distinto, de vez en cuando entraban a la dirección por los libros que ellas necesitaban y hablaban con la maestra Paty.

Paulatinamente las madres y abuelas tomaban más decisiones entre ellas, sin que estuviera la Maestra Paty o ya desarrollaban más su trabajo por cuenta propia, comenzaron a hacerlo en una esquina afuera de la dirección donde había una banqueta de cemento; ahí solían sentarse las personas que esperaban pasar a ver al director. Después de unas semanas comenzaron a usarlo sistemáticamente como lugar de reunión del grupo de lectura, iban por los libros u otros materiales a la dirección y regresaban a sentarse a trabajar en ese lugar. Incluso comenzaron a poner anuncios y letreros en las paredes de ese rincón referentes a la lectura, convirtiéndolo poco a poco en *su lugar*. Así, esta comunidad de madres fue transformando y haciendo suyo ese espacio, no sólo ocupándolo físicamente, sino mediante el uso social que le dieron: el trabajo colectivo que ahí realizaban al cual asignaban sus propios significados. Del trabajo colectivo que ahí llevaban a cabo las madres con la lectura podría decirse también que en tanto era público se promovía la lectura en la primaria.

La maestra Paty junto a los padres lectores también fue involucrándose como integrante del grupo de lectura, haciéndose de más responsabilidades, de propuestas y de innovación junto a las madres.

A mediados de noviembre de 2014, las madres y abuelas hablaron entre ellas y con la maestra Paty que creían necesario juntarse para practicar la lectura, escucharse mutuamente y darse "consejos" para mejorarla; la maestra Paty coincidió y propuso realizar una reunión a la semana. El interés de las madres, y la sintonía de la maestra Paty con ellas en cuanto a la necesidad de reunirse también evidencia la construcción de sus propias maneras de hacer, en este caso de congregarse, sin que estuviera estipulado institucionalmente.

La primera vez que se reunieron fue por la tarde pero para algunas era difícil asistir a esa hora porque trabajaban. Como no tenían un espacio en dónde reunirse, una de las madres ofreció que fueran a su casa, que se encuentra a diez minutos caminando de la primaria; ahí

se reunieron algunas ocasiones. No obstante, según contaron las madres del grupo era difícil el tener que ir cargando los libros y el material que utilizaban para las reuniones; así que la maestra Paty habló con el director para que les proporcionaran un espacio dentro de la escuela. El maestro gestionó y le pidió a la maestra de computación que sus clases empezaran a las 9:30 am y permitiera estar al grupo de lectura en el salón, así después de leer en los grupos, el comité se reunía en el aula de computación para llenar sus agendas y practicar la lectura.

Por lo regular la maestra Paty era la última en incorporarse a la reunión, las madres y abuelas llegaban y saludaban a la maestra de computación - ella permanecía en un rincón del salón haciendo sus propias actividades o se salía y volvía antes de que acabara la reunión-. Las lectoras tomaban asiento, y escribían en las agendas, platicaban entre ellas sobre qué libro querían leer o se hacían recomendaciones de lecturas que ellas se daban cuenta les gustaban mucho a los niños. También platicaban sobre su vida diaria, si habían salido a algún lado o visto algo en la televisión. Pero su mayor interés en ese momento era buscar libros que les pudieran gustar a los niños que les leían. Cuando la maestra Paty llegaba al salón llevaba consigo libros que podían leer en los grupos, las lectoras de inmediato comenzaban a revisarlos. En las reuniones también actualizaban los datos sobre quién había leído a los grupos y cuál libro; además registraban los préstamos personales, es decir, los libros que las madres se llevaban a sus casas para lectura propia o de sus hijos y no para presentarlos en los grupos.

Mientras las madres del grupo de lectura y la maestra Paty más se iban conformando como una comunidad de lectura, construían un lenguaje común propio -parte de los "repertorios" de una comunidad de práctica a los que alude Wenger-. Es decir, creaban "recursos para negociar significado [...] rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que [formaban] parte de su práctica" (Wenger, 2001, p.110).

La maestra Paty, las madres y abuelas lectoras por ejemplo, se denominaban "grupo de lectura"; entre ellas y la profesora también se llamaban "las madres lectoras"; no se nombraban comunidad lectora como Pamela las llamó, tampoco "padre de familia lector" como se leía en el gafete que se les entregó después del taller.

Además, se sistematizaron por ejemplo, los espacios de reunión y las reuniones mismas, en donde también se veían *maneras de hacer* propias del grupo. Se congregaban en horas y espacios específicos; sabían que antes de entrar a los salones tenían que asegurarse que ningún grupo se quedara sin lectura.

Entre ellas también construyeron formas de hacer e instrumentos acordados en común para revisar su propio trabajo de lectura, por ejemplo, al final de las lecturas en los salones escribían en una agenda lo que habían hecho y cómo se sintieron. Lo que hacían era un registro de las lecturas realizadas, en esa agenda anotaban la fecha, título del libro, la biblioteca a la que pertenecía el libro, la colección, quién eligió el libro (los niños, los docentes o ella), cómo calificaban la sesión y escribían una crónica pequeña en la que relataban cómo se sintieron al leer. Las agendas las hizo la maestra Paty y junto a las lectoras fueron construyendo una forma de escribir, es decir, ellas compartían conocimiento sobre qué era una agenda y cómo se llenaba.

Además de esa agenda poseían otros recursos que usaban para organizar su trabajo como libretas en donde anotaban los materiales que se llevaban a sus casas y otra en la que tenían un control general de qué libro habían leído a los grupos.

La maestra Paty, también creaba recursos que después compartía con las madres y abuelas lectoras. En las primeras reuniones, realizaba actividades parecidas a las que Pamela desarrolló en el taller, después ella llevaba material que buscaba por cuenta propia como trabalenguas, cuentos o leyendas para que las leyeran; las madres y abuelas también comenzaron a llevar textos que creían útiles para el grupo. Asimismo la maestra Paty asistió a un seminario para bibliotecarios que se llevó a cabo en la Biblioteca Vasconcelos los martes y sábados desde marzo de 2015 hasta julio de 2015, informó a las madres que en ese seminario le enseñaron cómo enriquecer la base de datos de los libros de la primaria.

En el mes de diciembre de 2014 la maestra Paty junto a las madres asignó comisiones dentro del grupo de lectura. La profesora Paty contó que pensó en la creación de estas comisiones para que los integrantes del grupo se sintieran parte y comprometidos con las actividades que realizaban. Las comisiones quedaron de la siguiente manera:

- Comisión de difusión. Encargada de informar los eventos del mes (ferias del libro, eventos en las delegaciones, eventos culturales). La comisión debía informar a

través del periódico mural o pegando carteles en la entrada de la escuela. Conformada por Ana, Cristi y Jose.

- Comisión de organización. La tarea de esta comisión era estar al pendiente los miércoles en la mañana para asignar grupos, preparar la lista y las agendas. Conformada por Mariana.
- Comisión de actualización y capacitación. Su tarea era buscar el apoyo de otras personas o instituciones para que dieran pláticas, conferencias, talleres. Conformada por Edith y Gaby.
- Comisión de organización y reacomodo de la biblioteca. Consistía en organizar la biblioteca escolar, y tener un control sobre los libros que se leían, y aquellos que se llevan prestados. Conformada por Toni y Pilar (La maestra Paty fue quien hizo la organización y el reacomodo de la biblioteca).
- Comisión mejoramiento del ambiente lector. Encargada de montar los exhibidores o tendedores para los niños a la hora del recreo –se ponían libros en el rincón de lectura-. Conformada por Julieta y Socorro.

El grupo se fue consolidando, las lectoras se sentían parte de él, estas comisiones también eran parte del repertorio compartido, ellas sabían quiénes se hacían cargo de cada tarea y cómo la tenían que realizar.

Además de consolidarse como grupo de lectura, también formaron redes de apoyo personal entre las madres y abuelas que se fortalecieron durante el ciclo escolar. Conforme pasaron los meses las relaciones entre ellas fueron cada vez más cercanas, Gaby dijo que con las madres de lectura eran con las que se relacionaba:

Fue por el grupo de lectura que me empecé a integrar, de ahí ya empezábamos que saliendo de la lectura pues platicábamos y así, esa relación la llevo justo por el taller de lectura.

ESCLBEG120315

Las integrantes establecieron relaciones amistosas que trascendieron su trabajo en la primaria. Algunas madres se apoyaban entre ellas en la búsqueda de trabajo, por ejemplo Gaby y Toni quienes comenzaron a trabajar en proyectos de la delegación porque otra de las madres les avisó de algunas vacantes.

También existían relaciones más distantes, por ejemplo las madres y abuelas expresaban que sentían a Michel un poco incómodo al estar con ellas, la maestra Paty les decía que probablemente se debía a que era el único hombre y además era reservado. Esto demuestra como refiere Wenger (2001) que en la participación no todos están interconectados de forma armónica; las lectoras creían que en las primeras semanas de lectura Michel no se integraba pero aun así él seguía participando en el grupo.

Otro ejemplo de las relaciones no armónicas en la participación se identificó cuando algunas madres comenzaron a faltar seguido. Toni por ejemplo no asistía porque acompañaba a su esposo al médico. Edith faltaba cuando su esposo no podía ir a dejar a su hijo al preescolar o cuando tenía algún evento en la iglesia a la que pertenecía. Mariana y Pilar faltaban porque por las mañanas tomaban clases de baile en el centro cultural de la delegación. Las abuelas fueron las que menos faltaron durante el tiempo del estudio, cuando lo hicieron fue porque algunos de sus nietos a su cargo se enfermaba y no podían dejarlos solos.

Ante la inasistencia de algunas lectoras, en mayo de 2015, la maestra Paty las invitó a comprometerse y a no pensar que se podía contar con las otras, reconoció que las que asistían siempre (Ana, Julieta, Jose, Gaby, Edith, Cristi y Socorro) habían hecho un esfuerzo por no faltar. Una de las madres, expresó inconformidad por quienes faltaban argumentado que era poco tiempo el que estaban en la primaria y que cuando alguien se comprometía debía ir hasta que le dijeran “ya, gracias”. Eran en estos momentos en donde aparecían indicios de relaciones conflictivas durante la participación, como Wenger (2001) expresa la participación supone todo tipo de relaciones no sólo las colaborativas y armoniosas.

3.2 Sentidos que las madres y abuelas atribuyen a su ser lectoras ¿qué ceden y qué obtienen de su participación en la escuela?

Las madres y abuelas del grupo de lectura con quienes se conversó coincidían en expresar que se sentían bien al estar en el grupo, veían una oportunidad de aprender a leer mejor y que sus hijos se motivaran y quisieran leer como ellas, que fueran un ejemplo de constancia para ellos.

En los primeros meses argumentaban estar en la escuela por el bienestar de los niños, por lo que pensarán de ellas, como Gaby contó:

[Mi hijo] estaba creo más emocionado que yo, en serio. Conforme íbamos cada semana decía: Ay mamá, qué emocionante que nos leen cuentos y que padre que estés ahí. Entonces para mí, eso me motivó desde el principio que mi hijo estaba emocionado. Entonces, fue más que nada eso lo que me motivó a participar.

ESCLBEG120315

Otra madre expresó por qué decidió formar parte del grupo de lectura:

Para que mi hija viera un ejemplo de disciplina, de constancia, de gusto y que lea por gusto y no por una necesidad.

ESCLBEJAEJ110315

Las madres y abuelas estaban interesadas en participar en el grupo por sus hijos, por el ejemplo que ellas pudieran darles y por los beneficios que la lectura podía otorgarles. Ellas coincidían que su participación en el grupo proporcionaba seguridad y ejemplo a sus hijos de que se podía realizar una actividad –en este caso leer cada miércoles- siendo constantes y responsables. Para mayo de 2015, el sentido a su ser lectoras se fue transformando, el interés por los niños seguía presente pero hablaban también de su desarrollo personal, como una de las lectoras dijo:

Por lo personal, o sea a mí, a mí me agrada porque como le decía a la maestra Paty: yo ya aprendí a leer mejor, porque antes yo era de leerle un cuento a mi hijo y ya. Entonces ya no es leerlo así nada más, ya es muy diferente porque ya aprendí a leerlo, darle énfasis en ciertas partes, hacer voces, ciertas cosas que le ponen más emoción al cuento y eso me encanta (con gusto).

ESCLBEG120315

Otro sentido que adquirió fuerza durante el desarrollo del grupo de lectura fue lo que apreciaban o valoraban como su propio aprendizaje, ellas contaban que veían cómo habían mejorado en la lectura y en la seguridad a la hora de hablar en voz alta. Además, relataban que su gusto por la lectura fue más allá de los libros de la biblioteca escolar, entre ellas se prestaban libros o compraban para leerlos para ellas mismas, por gusto y no por obligación. A este respecto una abuela contó:

Ya se me hace un hábito leer cuando tengo un tiempo, me pongo rápido a darle una lectura al libro que todavía no termino, pero que ya voy en la página ochocientos ochenta, el libro que me prestó Julietita, “María Reina de Escocia”, ya voy en esa página y son ciento setenta mil y tantas ¡ya voy de gane! Aunque luego ya no quiero que se me acabe y quiero saborearlo (risas).

ESCLBECS180315

El estar en el grupo de lectura les aportaba lo que ellas apreciaban como oportunidades; por ejemplo, poder tener varios préstamos de los libros de la biblioteca escolar; asistir a eventos

organizados por bibliotecas, tener acceso a ciertos textos. También establecieron relaciones cercanas entre ellas y el maestro del grupo en donde leían, con los niños, con la maestra Paty y con el director.

Para Edith el estar en el grupo de lectura le proporcionaba un beneficio: el acceso a los libros para que pudiera leerlos a su hijo pequeño, ya que ella no contaba con los recursos económicos para comprarlos, ella expresó:

A mí también me hace sentir contenta ser parte del grupo (sonriendo) por varias razones. La primera porque mi hija se siente... es muy segura ¿no? Pero también al ver que su mamá está participando en algo la hace más contenta, más segura. Me sirve también porque al llevarme libros, como tengo a mi hijo chiquito tengo la facilidad de contarle a él más cuentos porque en su pobre casa pues no hay mucha variedad de cuentos, me sirve porque cada semana le llevo un cuento diferente y a él le gusta mucho que yo le lea.

ESCLBEJAEJ110315

Ana, Jose y Socorro decían que estar en la escuela les ofrecía desarrollarse personalmente. Jose contaba que le gustaba estar ahí porque era un lugar en el que podía aprender y se sentía contenta. Julieta decía que el estar en la primaria implicaba tener conocimiento sobre lo que estaba haciendo la escuela a favor de los niños y sobre todo lo que hacía su nieto.

Las expectativas que las madres y abuelas tenían hacia la escuela en relación a los niños, también pueden explicar el por qué participaban. Según explicaba Ana la escuela da oportunidades y ofrece actividades que en casa no se pueden dar a los niños. Edith platicó que el hecho de que acompañara a su hija en ese momento de sus estudios era importante porque consideraba a la escuela primaria como la base para los demás estudios, para ella los estudios “abrían la mente” y deseaba que su hija siguiera estudiando. Por otro lado Socorro le decía a su nieto que con estudios sería mejor porque “la escuela nos permite expresarnos de mejor forma”. Socorro le daba gran importancia a la lectura, para ella estar leyendo significaba aprender y que otros reconocieran que sabía cosas sin importar su estrato económico, en una de las conversaciones dijo:

No porque seamos pobres vamos a ser ignorantes... se nos quita lo ignorante leyendo, aunque sea pobre pero que sepan que yo sé algún tema del que ellos tienen interés y no me hagan a un lado, que digan: ¡ay no! porque no sabe nada, dice puras tonterías.

ESCLBECS180315

Las madres y abuelas decían sentirse bien al estar leyendo a los niños, les gustaba que les pusieran atención y que les aplaudieran, la maestra encargada dijo que el hecho de estar en ese grupo hizo que se sintieran motivadas y ganaran confianza en sí mismas

El grupo de lectoras era percibido por otras madres de diversas maneras, lo que las madres y abuelas decían evidencia los distintos tipos de relaciones y perspectivas de los familiares sobre el estar en la escuela.

Una de las madres lectoras dijo que otras expresaban: “tú puedes estar en la escuela porque tienes tiempo”. Las madres y abuelas lectoras coincidían en que tenían posibilidad de estar en la escuela al organizar sus actividades, no obstante, una de ellas recalca que también tenían cosas que hacer pero que ellas sí se daban su espacio para asistir a la escuela:

Es que siempre se les invita a los padres y como dice ella siempre tienen cosas que hacer y pues digo, también nosotras porque no estamos a salvo pero sí nos damos el espacio para estar.

ESCLBECS180315

Julietta dijo que todas ellas estaban en la escuela porque la colonia tenía problemas pero no tantos como en otros lugares, en donde lo importante es qué comer más que estar en la escuela leyendo.

En una de las conversaciones una de las abuelas dijo:

Nosotras somos el grupo de las lectoras y somos el grupo de las chismosas porque la gente no sabe a qué nos juntamos, que leemos... están fuera de... “ay es que usted siempre está metida”, no porque me guste estar de chismosa, es un trabajo, dedico un poco de mi tiempo aunque mi casa esté patas hechas arriba, pero yo dedico a la lectura y hay mamás que sólo les gusta hablar y hablar; y no somos chismosas somos comunicativas porque nos gusta comunicar a la gente, no te bajan de eso. Por ejemplo cuando hay juntas generales yo trato de que la gente se apegue más porque son sus hijos los que están en la escuela y quieras o no tenemos que ayudar.

ESCLBEJ130315

Gaby contó que algunas madres le han preguntado qué es lo que hacen dentro de la escuela:

Con las señoras casi no hablo eh, de repente que me llegan a preguntar una que otra porque la pregunta es: qué hacen todas adentro, por qué entran algunas mamás y están ahí todo el día. Y esas han sido las preguntas. Les digo: ¡Ah! pues estamos en un taller de lectura, si le gustaría a usted participar pues mire la integramos y le explico. Entonces es más como que el morbo qué hacen allá dentro.

ESCLBEG120315

Dentro de sus familias, también percibían su ser lectoras, por ejemplo, la hija de Julieta le decía que los miércoles se olvidará de todo el trabajo en casa y que sólo se prepara para asistir a la primaria; reconociendo el trabajo y el gusto que a Julieta le daba asistir a la escuela. Otra madre dijo que en su casa sus hermanos le hacían burla por “sus libros” pero que cuando leía todos la escuchaban:

Yo le estoy leyendo a mi hijo [y le decían sus hermanos de ella] ¡ay ya vas a empezar con tus libros! (en tono de burla). Y entre que le estoy leyendo a mi hijo ya se sienta uno, ya se sentó el otro, ya están sentados mis sobrinos, ya cuando veo están todos sentados escuchando mi lectura y eso me resulta muy agradable, me resulta muy agradable.

ESCLBEG120315

Las madres y abuelas lectoras dejaban ver en los relatos que se sentían orgullosas y contentas al leer no sólo en la escuela, también al hacerlo en sus casas y que su trabajo fuera reconocido por sus propios familiares. El trabajo que llevaban a cabo en la escuela trascendió a sus hogares.

Quienes conformaban los comités escolares lo hacían de manera voluntaria. Este grupo de madres/abuelas tenían en común que, la mayoría en las mañanas no laboraba formalmente, se dedicaba a trabajar en el hogar y otras trabajaban en fin de semana o en tiempos específicos por la tarde.

Cuando decidieron ser parte del grupo de lectura su trabajo se intensificó porque no disponían de todo el tiempo que desearan para estar en la escuela, ellas tenían sus propios horarios, tuvieron que acomodar sus tiempos de distintas actividades para poder asistir a leer. O bien organizarse con otros familiares para que, mientras ellas leían, cuidaran a sus otros hijos o nietos.

Además no solo era el tiempo que pasaban en la escuela, ellas también se organizaban para que fuera de la primaria le dedicaran algún momento de su día a preparar sus lecturas. Por las tardes o noches en sus casas, al viajar en transporte cuando iba algún lado o leyendo por las tardes a otros niños de su familia para poder practicar la lectura que realizaban los miércoles en los grupos. Una de las abuelas contó:

A mí se me ha acomodado todo muy bien y sobre todo este día porque este día él ((su esposo)) no está, él es comerciante y este día se va temprano y llega como hasta las cinco, bendito Dios este día sí lo podría tener hasta las cinco; porque de todos modos preparo todo, ya desde ayer me puse a lavar, no he tendido, pero ya desde ayer preparé

todo lo que... pretendiendo dejar este día libre. Entonces ya por ese lado estoy tranquila, o sea me doy mis espacios.

ESCLBECS180315

El participar en el grupo de lectura implicaba hacer sus tareas domésticas antes, e incluso negociar con su familia el tiempo que estarían en la escuela. Otras señoras, dijeron que dejaban de hacer el quehacer de sus casas para hacerlo más tarde; una de las abuelas dijo que se ponía de acuerdo con su hijo para que él cuidara a su nieta (sobrina de él) los días miércoles que ella asistía a la primaria. Recordando que la participación no sólo se refiere al estar físico ni al ser activos, los familiares que no estaban en la escuela también participaban para que las madres y abuelas pudieran estar el día de la lectura.

-Aportes y transformaciones que desarrollaban las integrantes del grupo de lectura

Las propuestas, aportes y transformaciones que las lectoras y la maestra Paty desarrollaban en mejora del grupo de lectura dejan ver un “proceso colectivo de negociación que refleja la complejidad del compromiso mutuo con relación en una meta, la cual definen los participantes en el proceso mismo de emprenderlas” (Wenger, 2001, p.105), este proceso es característico de una comunidad de práctica.

Como se ha dicho las madres y abuelas que formaban parte del grupo de lectura fueron sintiéndose parte de éste. Ellas no estaban pendientes de recibir instrucciones de lo que tenían que hacer; conforme el tiempo pasó fueron apropiándose del trabajo que se hacía y a la vez transformándolo con las propuestas que le hacían a la maestra Paty. Ellas actuaban bajo sus propios criterios no sólo cedían a lo que les decían, ellas participaban en la construcción del grupo de lectura, de su comunidad de práctica.

Las integrantes del grupo proponían formas de hacer las lecturas, de organizar actividades como parte de promover la lectura en la escuela; esto permite reconocer cómo las madres se apropiaron activamente, transformaron al grupo y participaban en distintos niveles.

Las propuestas y aportes a las lecturas fueron varias, ellas buscaban cuentos e incluso llegaron a comprar libros para leerlos a los niños. Para el día del niño, acordaron leer sobre la infancia de personajes importantes en la historia, una madre propuso que de cada lectura

que harían llevar algo representativo del protagonista, por ejemplo la lectura de ella fue la de Mozart y dijo llevaría un disco con la música de este compositor.

Para el mes de la familia, Cristi llevó *7 frases sobre la familia* para leerlas en el grupo de lectura y terminaron mandándolas a hacer en cárteles –que pagaron con su dinero- para que pudieran repartirlos en cada salón. Gaby relata cómo sucedió:

Nosotros los pagamos [los carteles], la sugerencia salió de la señora Cristi, ella traía las siete frases en una hoja tamaño carta, entonces se lo trajo a la maestra. [Dijo Cristi] mire maestra lo que me encontré, como por el día de la familia, lo leímos y estaba padre dijo la maestra: ah pues está muy bonito, qué les parece si la siguiente semana lo leemos, entonces dijo Cristi: Sí maestra está bien, ¿y si lo mandamos a hacer más grande y le dejamos uno a cada grupo?, entonces de ahí ya salió, ahora sí que se fue mejorando, porque su esposo de Edith se dedica a lo de publicidad, tarjetas y todo eso y ya le dijo [Edith]: no pues que yo se lo puedo hacer, sale en diez pesos. Entonces Cristi decía: me cobran diez pesos por la impresión en doble carta, pero pues era por el mismo precio el trabajo que trajo Edith. Entonces cada quien compraría el de nosotros para dejarlo en nuestro grupo, hacer un regalo por el día de la familia... así lo hicimos.

ESCLBEG120315

En el relato anterior la madre cuenta cómo la propuesta de Cristi se fue enriqueciendo, se fue negociando hasta que estuvieron de acuerdo en llevarla a cabo. Además deja ver el compromiso que tenían no sólo con el grupo de lectura sino con el salón en el que leían; ellas estuvieron dispuestas a pagar los carteles con su propio dinero porque querían obsequiar algo a *sus* niños.

Las madres y abuelas manifestaban preocuparse por lo que leerían a los alumnos; por ejemplo, cuando les pedían ciertas lecturas ellas trataban de conseguirlas. Incluso varias de ellas compraban libros con su dinero porque el libro que les solicitaban los niños no se encontraba en la biblioteca escolar. A algunas madres los niños les daban papelitos con el nombre de algún cuento o género de literatura que querían que les leyeran; las madres tomaban en cuenta las opiniones de los niños y trataban de cumplir sus peticiones. Por ejemplo, a Julieta le pidieron que leyera el Mago de Oz, como ese cuento no estaba en la biblioteca escolar, lo buscó en la biblioteca de la delegación pero no estaban haciendo préstamos porque se encontraban realizando inventario, así que decidió comprarlo con su propio dinero para que pudiera leer lo que los niños le habían pedido.

Por otro lado, en fechas especiales como en festivales o la clausura del ciclo escolar, también hicieron propuestas para promover la lectura; por ejemplo, en la kermés de diciembre de

2014, el comité de lectura vendió separadores, hechos con materiales reciclados que ellas tenían. Después de sus reuniones se iban al rincón de lectura y hacían los separadores.

Para el festival del día de madres, las lectoras se organizaron y mandaron a hacer unos separadores en el trabajo del esposo de una de ellas. Junto a la maestra Paty decidieron qué poema llevarían los separadores y cómo sería el diseño. El día del evento las madres y abuelas se colocaron en la entrada de la primaria y fueron repartiendo los separadores a las asistentes. En ese mismo festival hicieron una presentación grupal de una poesía, la cual también fue elegida entre ellas, ellas llevaban propuestas, escogieron una y la ensayaban en sus reuniones de los miércoles.

Algunas de las integrantes también dieron propuestas al director sobre talleres o cursos que ofrecía la Casa de Cultura de la delegación. Una madre contó la propuesta que hizo al director:

Yo le comentaba al profe [al director] sobre la Secretaría de Seguridad Pública que tiene talleres y pláticas para los niños. Entonces le dije: no profe, ¿sabe qué? le traigo el catalogo donde están las pláticas. Y el director me dijo: sí señora, si usted lo puede hacer, hágalo. Él hace los escritos, ya voy, yo los llevo y le traigo la respuesta al director. Entonces por eso es que estamos mucho en contacto y digo que él es muy accesible, más tratándose en beneficio de los niños

ESCLBEG120315

La maestra Paty encargada del grupo de lectura también realizaba aportes al grupo. Ella apoyaba y en ocasiones guiaba las propuestas de las madres; por ejemplo en diciembre 2014, las madres querían leer cuentos sobre películas o caricaturas, la maestra les dijo que estaba bien pero que las lecturas tenían que ser más académicas. Asimismo la maestra Paty mostraba su compromiso con el grupo, como cuando asistió por su cuenta a un seminario para bibliotecarios en un horario que no correspondía a su jornada laboral porque ella quería enriquecer el trabajo con las madres y abuelas.

-Apreciaciones de los niños sobre la lectura de las madres

En los primeros meses de la formación del grupo de lectura, las madres además de emoción por leerles a los niños, su mayor preocupación consistía en equivocarse mientras leían. De acuerdo a lo observado cada una de ellas se fue transformando desde que inicio el ciclo hasta que terminó. Fueron leyendo con mayor fluidez, empezaron a hacer preguntas a los niños

sobre la lectura que les hacían. Varias decían que en un principio les daba pena leer y después de un tiempo entraban al salón con seguridad y si llegaban a equivocarse lo resolvían sin problema. También leían más fuerte que antes, incluso unas hacían voces diferentes –según los personajes del libro- cuando le leían a los grados más pequeños.

Las madres hablaban de los niños a quienes les leían, cómo les aplaudían e incluso les hacían recomendaciones de los libros que querían que les leyeran. Los hijos/nietos de quienes conforman el comité de lectura les contaban lo que pensaban de la lectura de los miércoles.

Edith: A mi hija le gusta mucho, y yo veo ¿no? Cuando entramos a los salones, al grupo a leer a los niños les da gusto como que ya es algo que esperan, ellos ya saben que llega el miércoles y lo primero que hacen es leer, están esperando. Por ejemplo en el grupo de quinto ya están esperando a que yo llegue y en cuanto me ven entrar luego, luego se sientan y ponen atención. En el de segundo igual y como son más chiquitos mi hija me dice que le gusta mucho ¡Mucho que le gusta!

Jose: En el mío también, en el grupo primero “B” ya cuando llego están todos sentaditos, me reciben bien, les da mucho gusto que les lea.

Mi nieto... pues les he leído dos o tres veces y hasta me aplauden (risas), me echan porras yo me siento muy a gusto, me gusta por eso, no tanto porque él ((su nieto)) está aquí sino por hacer algo yo, por sentirme yo bien, también en lo personal me siento bien, porque me gusta.

ESCLBEJAEJ110315

Las madres hablaban de *sus* grupos y del interés por parte de los niños cuando ellas leían, expresaban su agrado porque les aplaudieran, Jose además dijo sentirse bien al estar haciendo algo que le gustaba. Los niños también se involucraban en la lectura cuando opinaban qué cuento, libro o sobre cuál tema estaban interesados.

Cuando las madres preparaban sus lecturas tenían en mente a sus hijos, en el siguiente fragmento Ana cuenta la práctica de la lectura con su hija y cómo lo que su niña le decía le ayudaba para las lecturas en su grupo:

Yo tengo una niña que ingresa a la escuela a primer año, a mí me interesa que la niña tenga interés y amor por los libros pero no sabía cómo infundirlo porque en determinado momento los niños ven los libros como algo aburrido y yo quería que tuviera amor a la lectura. Yo leo un libro a la semana pero me llevo tres a tu casa y la niña quiere diario que leamos diferentes; supuestamente estamos ensayando pero es mi mejor crítico. Ella me dice: Mamá esto sí, mamá esto no [está bien]. Entonces cuando yo la veo que me pide: me puedes leer el siguiente el mismo día, sé que está interesada y sé que eso puede interesar a los niños de mi grupo. De hecho yo los invito todas las semanas a que me den sugerencias, a que si ellos quieren que la próxima semana traiga el contenido del libro que ellos elijan pues me den una idea

para más o menos irnos conociendo y saber, pero hasta ahorita las sugerencias que he llevado les han parecido buenas, quizá porque son pequeños.

ESCLBEA061114

Las madres y abuelas tomaban en cuenta las propuestas de los niños, como se ha descrito se preocupaban por buscar cuál libro les iban a leer y por prepararse para que realizaran una buena lectura.

Cierre de capítulo

En este capítulo se analizó cómo el grupo de lectura se fue construyendo como una comunidad de práctica; y los procesos de apropiación y participación que tuvieron lugar en ella. Asimismo, cómo participaron en términos de Wenger (2001) al “tomar parte y [relacionarse] con otras personas que participan en este proceso” (p.80).

Se presentaron ejemplos de cómo las madres y abuelas hacían la participación y de las negociaciones que realizaban en sus casas para estar en la escuela. Se describió la manera en que los integrantes del grupo de lectura fueron tomando sus propias decisiones. Y cómo construyeron sus propias maneras de organizarse y de entenderse entre ellas mismas, lo que constituye el repertorio compartido de una comunidad de práctica.

También se mostraron los sentidos del por qué estaban en la primaria, los cuales se fueron construyendo y transformando durante el tiempo del estudio; se pudo identificar que el interés por los niños era el motivo principal para estar participando; después reconocieron los beneficios personales que a ellas les traía estar en la escuela como aprender y sentirse bien con ellas mismas. Asimismo, las madres estaban ahí porque creían en las posibilidades que la escuela daba a sus hijos, pareciera que pensaban que ésta era importante y que si ellas se involucraban podía ser aún más provechosa. Además el estar en la primaria les daba la oportunidad de seguir más de cerca el aprovechamiento escolar de sus hijos, el estar vigilando qué hacían y lo que les enseñaban en el aula. Ellas al igual que las madres del estudio de Jiménez (2013) expresaban estar ahí por sentido de responsabilidad, de responsabilidad hacia sus hijos y su institución escolar.

Por último se dio cuenta de que al participar en la escuela, las madres y abuelas tuvieron que organizar sus tiempos, y llegar a acuerdos con otras personas para poder asistir al grupo de lectura.

CONCLUSIONES

El trabajo presentado amplía el conocimiento ya construido y propone aportaciones propias acerca de que la participación de los padres de familia es una constante en la vida cotidiana de las escuelas y que se construye imbricada en las relaciones que se entretienen entre ellos, el personal docente y los niños.

La investigación documenta en una primaria de la Ciudad de México que los familiares de los niños tienen un papel principal en el funcionamiento de la escuela, no sólo en lo económico para el sostenimiento material, sino también hacen aportaciones específicas para mejorar las condiciones del trabajo de los maestros con los niños en las aulas. Asimismo, se describe cómo los familiares colaboran en la escuela cuando perciben que el personal escolar está trabajando a favor de sus hijos y de todos los alumnos.

La tesis avanza hacia el uso de la categoría de familiares más que a la de padres de familia, dado que las familias de los niños están conformadas por otros integrantes que también colaboran en las tareas escolares. Por ejemplo en el caso del estudio encontramos a varias abuelas que se encargaban de los niños en lugar de los progenitores y asistían constantemente para colaborar con el personal escolar. Para que ellas pudieran hacerlo, otros miembros de la familia como sus hijos mayores, esposos y tíos o hermanos de los niños debían hacer ajustes en sus vidas o trabajos participando también así con la escuela.

La presente investigación muestra que los procesos de participación y apropiación tienen lugar en el entramado de las relaciones cotidianas que se construyen entre los familiares de los niños y el personal en torno al trabajo escolar. Para ello el estudio se apoya en el uso conceptual de la participación como proceso social que refiere a la posibilidad de acciones conjuntas construidas no sin conflicto y que requieren ajustes constantes entre los involucrados; no como equivalente a la colaboración directa y presencial.

Uno de los principales hallazgos de la tesis es identificar cómo los procesos de participación en los que se involucran particularmente las madres de familia se desarrollan en parte por las peticiones que al respecto les plantea el personal escolar. A su vez, ellas le atribuyen sentidos propios a su trabajo en la escuela, primordialmente el de contribuir para que sus hijos cuenten con las mejores condiciones para su desarrollo y aprendizaje.

Una aportación más del estudio es mostrar que además las madres, en el proceso de participar, atribuyen a las tareas que realizan en la escuela el sentido de ser oportunidades para su propio desarrollo en tanto personas, como en el caso de las madres lectoras.

Otro resultado de la investigación evidencia que las formas de involucrarse en los trabajos escolares por parte de los familiares de los niños son múltiples; por ejemplo su participación formal en algún grupo establecido en la escuela, en la preparación de los festivales, organizando actividades para la recaudación de recursos, apoyando a los maestros con ideas de cursos o actividades de las que tenían noticia en otros espacios y que podían servir para los niños, así como en otras actividades que hacen fuera de la escuela, como la realización de las tareas escolares con sus hijos y la provisión permanente de los útiles y materiales que necesitan.

El estudio permite también fortalecer conocimiento previo acerca de las posibilidades existentes dentro de las realidades cotidianas de nuestras escuelas en cuanto a que el personal docente y los familiares creen espacios de participación entre ellos para el beneficio del trabajo escolar de los alumnos; desde luego dependiendo de la historia específica de cada escuela y de las condiciones de vida de los familiares. Estos hallazgos problematizan las investigaciones donde se argumenta que las relaciones entre los padres y el personal docente son siempre conflictivas y que sus intereses se contraponen.

En ese sentido los resultados de esta tesis también difieren de aquellos posicionamientos en los que se plantea que las familias están distantes de la escuela o que ésta sólo acude a ellas cuando se trata de apoyo económico, o bien, porque se les obliga o condicionan sus colaboraciones, ya sean económicas, de tiempo o trabajo para la institución. Si bien esto puede suceder dada la heterogeneidad de las escuelas, el estudio muestra que los padres de familia también pueden estar ahí por decisión propia y que sus formas de participación son construidas. Es decir, no están necesariamente determinadas por la convocatoria que la escuela pueda hacer; al final de cuentas, la participación de los familiares de los niños es parte de los procesos que se construyen en ese espacio social, no sin conflicto, entre todos.

Como un hallazgo más del trabajo se documenta que en las escuelas urbanas también pueden existir relaciones cercanas entre el personal escolar y los familiares que de manera similar a los contextos rurales, se involucran en lo que hace la escuela.

En ese sentido una contribución más del estudio es que muestra cómo docentes y padres de familia se conocen unos a otros mediante las relaciones cotidianas que establecen entre sí en torno a los niños. Los docentes ponen de manifiesto lo que saben sobre las condiciones de sus alumnos que influyen en su trabajo escolar y que permite a los maestros apoyar de manera especial a quienes más lo necesitan. Las madres por su parte conocen y describen cómo es el trabajo de los maestros con los niños en las aulas y explicitan sus propias elaboraciones sobre cómo esa labor puede aportar a los niños experiencias de aprendizaje significativo.

Por otro lado los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que el trabajo en la escuela se intensifica cuando se introduce un programa educativo o de gestión escolar de carácter nacional, como aconteció con el Programa Escuelas de Tiempo Completo en la primaria del estudio. Este tipo de programas conllevan requerimientos organizativos y administrativos para el personal directivo, docentes y padres que incrementan sus tareas en la escuela lo que puede afectar la atención hacia los niños.

Se encontró que en la primaria del estudio al desarrollarse el programa no se contaba con la infraestructura y recursos materiales que se requerían, como probablemente sucede en otras escuelas del país. Por lo tanto resultó que el personal escolar y los familiares debieron buscar soluciones desde sus propios recursos para que la escuela pudiera contar por ejemplo, con un comedor funcionando diariamente y con otras instalaciones necesarias. Así, los programas con esas características se formulan como si todas las escuelas compartieran las mismas condiciones materiales, aunque la propia información oficial que se ha dado a conocer públicamente muestra que una gran porción de las escuelas públicas en el país a veces no cuentan con lo mínimo indispensable situación que contradice el principio de la necesaria equidad educativa.

Si bien programas como el de Escuelas de Tiempo Completo incluyen recursos financieros para que las escuelas lo lleven a cabo, administrativamente el acceso a esos recursos es sumamente complicado, además de que el desfase entre los tiempos fiscales y los tiempos establecidos en el calendario escolar entorpecen el ejercicio de los mismos.

Igualmente se identificó que existen familias a las que el Programa Escuelas de Tiempo Completo trae problemas económicos y de tiempo por lo que debían decidir que sus hijos no asistieran a una escuela con ese programa. De esa manera se contradice la política misma del

programa que propone en sus lineamientos apoyar a las familias de menores recursos ya que en realidad implica gastos que no existen en las escuelas que no son de tiempo completo. No obstante, hubo también familias que podían asumir los costos y a quienes convino la correspondiente reorganización de los horarios en la vida doméstica que conlleva la asistencia de los niños a la escuela de tiempo completo.

Una conclusión del estudio es que políticas educativas como el PETC no reconocen las formas efectivas de participación que existen de parte de las familias en las escuelas, pues en éste se plantean requerimientos para involucrarlas mayormente, por ejemplo al formalizar la conformación de comités escolares a su cargo. De ese modo dejan de considerar que el trabajo conjunto entre el personal escolar y las familias es uno de los pilares que, de hecho, sostiene la operación de las escuelas. Normar la participación de los padres de esa manera afecta a las familias que no tienen condiciones para afrontar gastos extras o dedicación de más tiempo a la escuela.

La investigación también evidencia que este tipo de programas agrega gastos que afectan la economía de las familias, éstas aun sin nuevos programas deben cubrir los costos que genera el mantenimiento de los planteles. Es el caso de las instalaciones eléctricas e hidráulicas para el funcionamiento de la escuela y para la limpieza e higiene de todo el local, particularmente de los sanitarios que afectan directamente al bienestar de los niños y su salud. Estas situaciones cuestionan la gratuidad de la educación primaria, la cual se ve subsanada por los propios familiares de los niños y el personal escolar quienes se ven obligados, como sucedió en la escuela del estudio, a trabajar juntos haciendo colectas, organizando eventos o gestionando por cuenta propia apoyos de las autoridades locales para el arreglo del edificio escolar. Estas realidades configuran un problema de la educación básica en México muy presente y documentado en los contextos con mayor pobreza.

Si bien con este trabajo fue posible aproximarse al Programa Escuelas de Tiempo Completo hizo falta ubicarlo en el contexto de otras políticas públicas nacionales y los trabajos que han documentado sus consecuencias no deseables para familias y personal escolar; por ejemplo la política que derivó en el Programa Escuelas de Calidad, uno de los antecedentes para la extensión de la jornada en las escuelas primarias públicas.

Esta investigación deja algunos temas abiertos en donde es posible profundizar, entre ellos continuar estudiando los sentidos que los familiares atribuyen a su participación, para lo cual parece interesante analizar diferentes contextos y encontrar semejanzas o diferencias en el interés de los padres y madres por estar al tanto de la escuela de sus hijos. Asimismo, en futuros trabajos se requiere analizar las diferentes políticas educativas que fomentan la participación de los familiares de los niños; es el caso de los diferentes comités escolares, del Consejo de Participación Social y los efectos no deseados que pueden tener para ellos. Finalmente, se requieren estudios pormenorizados que den cuenta cabal del costo económico que representa para las familias el desarrollo de cada programa que llega a las escuelas agregado al que ya asumen para sostener el funcionamiento de los planteles los cuales necesitan constante mantenimiento.

El camino por recorrer es largo, se espera que los resultados de este trabajo sean de utilidad para desarrollar estudios que profundicen en el conocimiento de la diversidad de procesos sociales como el de participación que aquí se analizó y que están presentes en las relaciones entre familias y escuelas. Que sea un texto que permita problematizar lo que pareciera es normal: el estar de los familiares de los niños en las escuelas.

REFERENCIAS

- Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal (AFSEDF), (2016). Educación primaria. Recuperado 15 de diciembre de 2016 de https://www2.sep.df.gob.mx/que_hacemos/primaria.jsp.
- Barrio de Peralvillo, (s. f). En Wikipedia. Recuperado el 13 de agosto de 2015 de https://es.wikipedia.org/wiki/Barrio_de_Peralvillo.
- CONAPASE. (s.f). Consejo Nacional de Participación Social. Recuperado 03 de octubre de 2015 de http://www.consejos Escolares.sep.gob.mx/es/conapase/Vision_y_Mision.
- De Certeau, M. (1996). Introducción general. En Certeau, M. *La invención de lo cotidiano, Artes de hacer* (pp. XLI-LV). México: Universidad Iberoamericana.
- De Ibarrola, M. (2001). El debate entre lo público y lo privado en la reforma de la educación básica en América Latina. En Ornelas, C. (Coord.) *Investigación y política educativas. Ensayos en honor de Pablo Latapí* (pp. 255–285). México: Ed. Santillana/Aula XXI.
- Espinosa, E. (2014). *Prácticas de alfabetización en la primaria. Apropiación docente de nuevas propuestas*. México: Horizontes Educativos, Universidad Pedagógica Nacional.
- Espinosa, E. y Mercado, R. (2009). La mediación social en la apropiación de una nueva propuesta para la alfabetización inicial. *Educ. Pesqui*, 35 (2), 331-350. Tomado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022009000200008>.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 403-424.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, 70-80.
- Galván, L. (1998). *El trabajo conjunto de padres y maestros*. Serie DIE. Tesis 29. México: DIE-CINVESTAV.
- García-Bacete, F. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Educación*, 26 (4), 425-437.
- Geertz, C. (1987). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En Geertz, C. . *La interpretación de las culturas* (pp. 19-40). Barcelona: Gedisa.

- González, A. (21 de enero de 2007). La Morelos. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2007/01/21/index.php?section=opinion&article=032a1cap>
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Historia de la Delegación Cuauhtémoc. (s/f). *Historia de la Delegación Cuauhtémoc, Ciudad de México*. Recuperado el 07 de mayo de 2016, de <http://www.turimexico.com/ciudades-de-mexico/ciudad-de-mexico/historia-de-las-delegaciones-de-la-ciudad-de-mexico/historia-de-la-delegacion-cuauhtemoc-ciudad-de-mexico/>.
- Jiménez, M. (coord.). (2013). *Gestión escolar y participación social. Estudios en casos*. México: UPN.
- Lave, J y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Ley General de Educación (1993). Capítulo I Disposiciones Generales y Capitulo 2 Del federalismo educativo, artículos VII., XIX. y XXVIII. Última Reforma 20 de mayo de 2014. Revisada 7 de octubre, 2014. Tomada de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Luna, M. (1997). Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula (Tesis maestría), DIE- CINESTAV, México.
- Mercado, R. (1985). *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*. Serie DIE. Tesis. México: DIE-CINVESTAV.
- Mercado, R. (1986). Una visión crítica sobre la noción escuela-comunidad. En Rockwell, E. y Mercado, R. *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates* (pp. 83-98). México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mercado, R. (2003). Una reflexión crítica sobre la noción “escuela- comunidad”. En Rockwell, E. y Mercado, R. *La escuela lugar del trabajo docente* (pp.83-98). México, DIE CINVESTAV IPN.
- Mercado, R. y Luna, M. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarlas*. México: SM.

- Mercado, R. y Montaña, L. (2015). Procesos de participación entre profesoras de jardines de niños y madres de familia en actividades de enseñanza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 347-368.
- Miguelturra Ayuntamiento. (2015). *Peralvillo*. Recuperado 2 de octubre de 2016 de <http://www.miguelturra.es/miguelturra/peralvillo>.
- Montaña, L. (2015). El trabajo docente en jardines de niños: relaciones de educadoras con madres de familia en la vida escolar (Tesis doctorado), DIE-CINVESTAV, México.
- Neufeld, M. (2000). Familias y escuelas: la perspectiva de ña antropología social. *Revista Ensayos y Experiencias*, 36, 3-13.
- Petrelli, L. (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 Buenos Aires. *Intersecciones en Antropología*, 9, 291-306.
- Petrelli, L. (2010). Sobre la dimensión familiar de la escolarización y el trabajo docente. *Avá. Revista de Antropología*, (17), julio-diciembre, 107-125.
- Portilla, M. (2013). Las prácticas de apoyo familiar a as tares escolares de los niños de primero y segundo de primaria (Tesis doctorado), DIE-CINVESTAV, México.
- Programas de Desayunos Escolares, (s.f). En Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia. Recuperado el 25 de septiembre de 2015 de http://www.dif.df.gob.mx/dif/prog_serv.php?id_prog_serv=7
- Rockwell, E. (2003). Acercamiento a la realidad escolar. En Rockwell, E. y Mercado, R. *La escuela lugar del trabajo docente* (pp 59-824). México: DIE CINVESTAV IPN.
- Rockwell, E. (2003). De huellas, bardas y veredas. En Rockwell, E. y Mercado, R. *La escuela lugar del trabajo docente* (pp 7-57). México: DIE CINVESTAV IPN.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 28-38.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212.

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales. México: COMIE, 437-476.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, DIE-Cinvestav: México.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (2003). La práctica docente y la formación de maestros. En Rockwell, E. y Mercado R. *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates* (pp. 115-132), DIE-Cinvestav: México (2a. Ed.).
- Sánchez, A. (2014). *La asamblea escolar*. México: Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, A.C.
- Santillán, L. & Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 2(3), 7-16.
- SEGOB. (2009). Acuerdo 475. Recuperado el 13 de agosto de 2015.
- SEGOB. (2011). Acuerdo 592. Recuperado el 13 de agosto de 2015.
- SEGOB. (2013). Acuerdo 716. Recuperado el 13 de agosto de 2015.
- SEP (s.f.) *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar. Educación Básica Preescolar, Primaria, Secundaria. Ciclo escolar 2014-2015*. México: SEP.
- SEP, (2013). ¿Qué es una Escuela de Tiempo Completo? Recuperado el 17 de agosto de 2015 de <http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/>
- SEP. (2013). Plan Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado 03 de agosto de 2016 de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.WlG3D_nhDIU
- SEP. (2015). Consejo Técnico Escolar. Recuperado 03 de octubre de 2015 de http://basica.sep.gob.mx/seb2010/interiores/interiores_CTEinicial.html.
- SEP. (s/f). Consejos Escolares de Participación Social. Comité de lectura. Recuperado 15 de octubre de 2016 de http://www.consejos Escolares.sep.gob.mx/es/conapase/Comite_de_Lectura

- Sewell Jr., W.H. (2005). The concept(s) of culture. *Logics of History. Social Theory and Social Transformation*. 152-174. (Trad. El concepto, o conceptos, de cultura).
- Smolka, A. (2000). The (im)proper and the (im)pertinent in the appropriation of the social practice. *Cadernos CEDES*, 20 (50).
- UNICEF. (2009). *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México*. México: UNICEF.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*. España: Paidós.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación Educativa*. España: Paidós.

ANEXO 1. Estancias de campo en la Escuela Bravo

Estancias de campo en la primaria					
	Fecha/Hora	Sujetos/ lugar	Evento	Relato/ transcripción/ Versión ampliada	Fuentes
1	Viernes 29 de agosto de 2014	Maestro Miguel, Padres, Madres, Alumnos Salón 5° A	Junta grupal con los familiares de los niños	Relato	-Audio
2	Miércoles 10 de septiembre de 2014	Pamela, maestra Paty, familiares (15 mujeres, un hombre y su bebé).	Taller de lectura para padres	Relato	- Video del taller de lectura
3	Martes 02 de diciembre de 2014	Maestra Paty, Grupo de lectura Casa de la señora Gaby	Reunión del grupo de lectura en la casa de una de las señoras	Relato	-Video de la reunión
4	Miércoles 03 de diciembre de 2014	Señora Gaby, Grupo de lectura, Maestra Paty Salón de cómputo	Lectura de Gaby en un grupo Reunión del grupo de lectura	Relato	-Video de la lectura a un grupo de la señora G -Video de la reunión del grupo de lectura
5	Miércoles 28 de enero de 2015	Señora Julieta, Grupo de lectura, Maestra Paty Salón de cómputo	Lectura de Julieta en un grupo Reunión del grupo de lectura	Relato	-Video de la lectura a un grupo de la señora J -Video de la reunión del grupo de lectura
6	Miércoles 04 de febrero de 2015	Señora Edith, Grupo de lectura, Maestra Paty Salón de cómputo	Lectura de Edith en un grupo Reunión del grupo de lectura	Relato	-Video de la lectura a un grupo de la señora J -Video de la reunión del grupo de lectura
7	Lunes 09 de marzo de 2015	Maestra Paty, director, señoras Edith y Cristi Dirección Patio de la escuela	Reunión del grupo de lectura Entrevista a la maestra Paty	Relato	-Copia del documento "Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo"

8	Martes 10 de marzo de 2015	Cuatro alumnos de sexto, encargada del comedor Patio de la escuela	Asamblea escolar Entrevista a la encargada del comedor Entrevista a niños de 6to	Relato Transcripción de algunas partes de la conversación con los niños de 6°.	-Video de la asamblea escolar y conversación con los niños -Audio de la conversación con la encargada del comedor Videograbación del comedor
9	Miércoles 11 de marzo de 2015	Grupo de lectura, maestra Paty.	Lectura en un grupo Reunión de lectura Entrevista a las integrantes del grupo de lectura	Relato Transcripción completa de entrevista a las integrantes del grupo de lectura Versión ampliada de la entrevista a las integrantes del grupo de lectura	-Video de la lectura de la señora Natividad -Video de la reunión de las madres lectoras -Audio de la entrevista con las señoras (J, A, E y J)
10	Jueves 12 de marzo de 2015	Señora Gaby, Maestra Paty Dirección Patio de la escuela	Entrevista a la maestra Paty Conversación etnográfica con Gaby	Relato Transcripción de algunas partes de la entrevista a G Transcripción de algunas partes de la entrevista a maestra P	-Audio de la conversación con la señora G -Video de la conversación con la Mtra. P
11	Viernes 13 de marzo de 2015	Señora Jose	Visita a la casa de la señora Jose	Relato Transcripción de algunas partes de la entrevista a J	-Audio de la visita a la señora J
12	Miércoles 18 de marzo de 2015 Transcripción Versión Ampliada	Grupo de lectura Patio de la escuela Salón de cómputo	Reunión del grupo de lectura Entrevista a Socorro y Cristi	Relato Transcripción completa de entrevista a las integrantes del grupo de lectura Versión ampliada de la entrevista a las integrantes del grupo de lectura	-Video de la reunión de las madres lectoras -Audio de la conversación con las señoras Cristi y Socorro
13	Miércoles 29 de abril de 2015	Grupo de lectura Maestro M Salón de cómputo	Lectura de Cristi en un grupo Reunión del grupo de lectura Conversación con el maestro Miguel	Relato	-Video de la lectura de Cristi -Video de la reunión del grupo de lectura -Notas de la conversación con el maestro Miguel

14	Viernes 08 de mayo de 2015	Familias, alumnos, personal escolar, visitas Patio de la escuela	Festival del día de las madres	Relato	-Video
15	Lunes 25 de mayo de 2015	Cuatro alumnos de 5° A Patio de la escuela	Conversación etnográfica con alumnos	Relato	-Video de la entrevista a los niños
16	Martes 26 de mayo de 2015	Alumnos de todos los grados Asamblea escolar Patio de la escuela	Asamblea escolar	Relato	-Video de la asamblea escolar
17	Miércoles 27 de mayo de 2015	Grupo de lectura	Reunión del grupo de lectura	Relato	-Video
18	Miércoles 01 de julio de 2015	Director Salón de cómputo	Entrevista al director Francisco	Transcripción de la entrevista	-Audio de la entrevista
19	Martes 14 de julio de 2015	Clausura Familias, alumnos, personal escolar, visitas Patio de la escuela	Clausura del ciclo escolar 2014- 2015	Relato	-Video de la ceremonia de clausura

ANEXO 2. Integrantes del grupo de lectura

- Michel era el único hombre del grupo, asistió a los miércoles de lectura en un inicio de manera regular y después de manera intermitente debido a un problema de salud. Cuando asistía llevaba consigo a su hijo de aproximadamente un año de edad, era esposo de una maestra que trabaja en la Escuela Bravo, la hija de ellos cursaba el primer grado en la primaria.

En el grupo había seis madres: Edith, Ana, Gaby, Toni, Pilar y Mariana. Con excepción de Ana y Edith, las demás también repartían los desayunos escolares proporcionados por el DIF en los grupos de sus respectivos hijos.

- Edith vivía con su esposo y sus dos hijos, un niño que asistía al preescolar y una niña que estaba en tercer grado en la primaria. Edith se dedicaba al hogar, como ella lo decía, cuidaba de sus hijos; su esposo trabajaba en un negocio de rótulos. Ellos pertenecían a una iglesia a la que asistían todos los días desde las 7 pm a las 9 pm.
- Ana estaba casada y tenía una hija, alumna de primer grado. Ana trabajaba los fines de semana. Las tardes, según contó, las dedicaba a pasar tiempo con su hija, de su esposo no se tiene información pero en los festivales que hubo en la escuela la acompañaba. Ana también formaba parte del comité de vigilancia del comedor.
- Gaby narró que recién empezado el ciclo escolar (agosto, 2014) llegó a vivir a la Ciudad de México después de dos años de vivir en otro estado, vivía con su esposo e hijo que cursaba el cuarto grado. Gaby dijo que comenzó a trabajar en proyectos de la Delegación a la que pertenece la colonia a los que la invitó Vero (una madre que al inicio formaba parte del comité de lectura pero que debido a su trabajo tuvo que dejarlo). También relató que su hijo tenía epilepsia y por ello estaba en constante contacto con la maestra de su hijo, por si le daban ataques o porque en algunas ocasiones tenía que sacarlo de la escuela para llevarlo a citas médicas. Gaby además era tesorera de la Asociación de Padres de Familia.
- Toni trabajaba en una fábrica por las tardes entraba a las 4 pm, no trabajaba todos los días y cuando no lo hacía en ocasiones le ayudaba a una de sus tías en una tienda de abarrotes. Vivía con su esposo e hijo. Su esposo trabajaba en una fábrica y tenía problemas en el oído por lo que en ocasiones Toni no asistía a los miércoles de lectura

porque lo acompañaba a sus citas médicas. Toni trabajaba en el primer comedor que hubo en la escuela lavando los platos y ayudando en la cocina.

- De Mariana y Pilar se tiene menos información que del resto, son de las más jóvenes junto a Edith y Ana. Mariana y Pilar después de leer se quedaban muy poco tiempo en las reuniones y se iban a clases de zumba en el centro cultural de la Delegación.

En ese mismo grupo de lectura había cuatro abuelas: Cristi, Socorro, Julieta y José²⁵. Las cuatro vivían con sus nietos además de otros familiares, incluida en cada caso la madre de los niños.

- Cristi vivía con su esposo, su hija y su nieto, alumno de la escuela de cuarto grado, según sus relatos, ella ha cuidado a su nieto desde que era un bebé, Cristi nunca ha trabajado porque decía que su esposo no la dejaba, él es comerciante. Los miércoles mientras Cristi estaba en la primaria él trabaja. Su hija madre del nieto por el que iba a la escuela era maestra en una secundaria técnica, Cristi contó que su hija se embarazó cuando estaba estudiando la Normal de Maestros, pero tuvo problemas con su pareja y se separaron. El nieto de Cristi estuvo enfermo durante los primeros meses de nacido, ella contó que lo cuidaba mucho, que lo consentía y conocía lo que a él le gustaba y lo que no, ella decía que era como su hijo.
- Socorro vivía con su pareja, ella vivía en el Estado de México pero cuenta que por problemas de violencia se fueron a vivir al departamento de su pareja que se encuentra cerca de la escuela. En el departamento también vivía uno de sus hijos, su hija la cual es militar -y en pocas ocasiones está en la casa- y los hijos de ésta, entre ellos el nieto de Socorro que asistía a primer grado. Socorro contó que sus nietos son como sus hijos, ella les preparaba de comer, hacía la tarea con ellos y les leía cuentos. Socorro era vocal de la Asociación de Padres de Familia e integrante del comité de vigilancia del comedor.
- Julieta vivía con su hija y nieto quien cursaba el quinto grado, Julieta contó que ella era quien preparaba los lonches de su nieto, su hija llevaba a su nieto a la escuela y ella iba a recogerlo, por las tardes ella se dedicaba a cuidarlo junto a otra nieta que le

²⁵ Resulta interesante que sean varias abuelas las que están en el grupo. La relación que ellas llevan con sus nietos es cercana, cuidan de ellos como sus hijos.

encargaban, ella dijo que ponía a leer a sus nietos y preparaba la comida para comer con ellos.

- Jose vivía con su pareja, su hijo de 21 años, su hija y su nieto que asistía a cuarto grado, en un departamento que se encuentra muy cerca de la escuela. Su hija trabajaba en una tienda departamental y llegaba hasta muy tarde, Jose contó que ella había cuidado a su nieto desde pequeño; que era como su hijo porque ella le daba de comer y era quien estaba en las tardes con él y le ayudaba en su tarea. José era la encargada del comité de vigilancia, ella debía auxiliar en caso de sismos, incendios y en la señalización de rutas de evacuación de la primaria.