

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico  
Nacional

Sede Sur  
Departamento de Investigaciones Educativas

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

Tesis que presenta

**Leticia Montaña Sánchez**

Para obtener el Grado de

Doctora en Ciencias

En la especialidad de Investigaciones Educativas

Directora de Tesis: Dra. Ruth Mercado Maldonado

México, DF.

Junio, 2015

0

## RESUMEN

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

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

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

## **ABSTRACT**

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

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

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

## ÍNDICE

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

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

## Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

### Evolución de la matrícula en educación preescolar

1930 – 2010

(Tabla 1)

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## – Referentes conceptuales

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>5</sup> Las cursivas son del autor.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

## – Método y trabajo de campo

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

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

Dado que los procesos estudiados en esta investigación se ubican en la dimensión cotidiana de la escuela, su estudio implicó una aproximación metodológica que requirió del conocimiento directo de las acciones y expresiones de los sujetos con quienes se interactuó en el trabajo de campo para “conservar la complejidad del fenómeno social y la riqueza de su contexto particular” (Rockwell, 1986: 48). En ese sentido, se registraron en audio o videograbaciones las entrevistas con profesoras y madres, así como los eventos observados en torno al trabajo del aula y de la vida escolar. Dichas entrevistas fueron “conversaciones improvisadas con los maestros, rodeadas siempre de la actividad del momento” (Mercado, 2002: 27). Las entrevistas y observaciones se transcribieron rigurosamente y se elaboraron registros etnográficos ampliados<sup>6</sup> que constituyeron el material empírico para el estudio.

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

---

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

En el periodo de julio a octubre del 2012 se realizó un ejercicio de revisión, análisis y discusión del cuerpo de datos obtenidos durante el trabajo de campo y de las primeras versiones analíticas para valorar si el material empírico permitía articular aspectos referidos a las relaciones entre educadoras y madres. Con base en ello, se revisaron los cuadros de contenidos o temáticas identificadas en las conversaciones con las profesoras<sup>8</sup> para subrayar relatos de las docentes con madres. De igual forma vincular o referir lo expresado por las maestras con observaciones de clase o documentos señalados por ellas mismas. En esta revisión, también se detectó información faltante.<sup>9</sup> Este análisis, significó “abrir la mirada” para identificar nuevos elementos y detectar distinciones importantes para la construcción del objeto de estudio (Rockwell, 2009: 54).

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

---

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

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

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

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

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

### Trabajo de campo. Entrevistas

Marzo de 2011 a junio del 2013

(Tabla 2)

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

### Trabajo de campo. Observaciones

Marzo de 2011 a junio del 2013

(Tabla 3)

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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



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

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

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

### *Escuelas y sujetos del estudio*

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

---

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

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

### *El Jardín de niños de organización completa*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>13</sup> Observación: junta de Consejo Técnico, 23 de junio de 2012.

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

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

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

### *El jardín de niños bidocente*

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>16</sup> Entrevista a la maestra María, 21 de junio 2011.

### Información general de las docentes del estudio

Jardín de niños de organización completa

(Tabla 4)

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

Fuente: Información de entrevistas y notas de campo.

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

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

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



### Información general de las docentes del estudio

Jardín de niños bidocente

(Tabla 5)

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

Fuente: Información de entrevistas y notas de campo.

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

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

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

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

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

### *Padres y madres de familia*

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

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

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

---

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

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

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

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