

APRECIACIONES DE LAS EDUCADORAS RESPECTO AL TRABAJO CON MADRES DE FAMILIA EN ACTIVIDADES DEL AULA

LETICIA MONTAÑO SÁNCHEZ

ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS

TEMÁTICA GENERAL: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

Esta ponencia deriva de una investigación etnográfica más amplia sobre el trabajo de las educadoras con madres de familia. En este estudio se identificó que el acercamiento de las madres a los jardines de niños es más estable y habitual que en otros niveles educativos. 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. En el presente escrito se analizan algunas situaciones que dan cuenta de cómo y por qué las maestras transitaron por procesos de negociación de significado respecto a sus apreciaciones en torno a la participación de las madres en actividades escolares. En los análisis se aprecia que las relaciones de participación de educadoras con madres de familia tienen como interés ofrecer a los niños mejores condiciones para sus actividades escolares. Concluye que la participación de las madres y docentes ocurre cuando ambas se reconocen mutuamente en la interacción para renovar los sentidos de lo que se trabaja en el aula con los niños, esto es el por qué y para qué de las actividades. La investigación aporta conocimiento sobre procesos cotidianos contruidos entre profesoras de educación preescolar y madres de familia.

Palabras clave: Padres de familia, Educación preescolar, Negociación de significados, Enseñanza, Prácticas docentes.

INTRODUCCIÓN

Investigaciones centradas en el estudio de la vida escolar ponen de manifiesto, sin ser su objeto de estudio, que la relación con los padres incide de manera importante en el trabajo docente; por ejemplo, Carvajal (1997) argumenta que las relaciones entre maestros y padres de familia dependen del margen de acción que cada docente ha conquistado y que hace suyo en el trabajo diario para recrear y dar respuesta a las condiciones de su labor; ese margen de acción implica cierta autonomía docente en pequeñas acciones.

Por su parte, Galván (1998) identificó que padres de familia y maestros son quienes sostienen el trabajo en el salón de clase; la relación que ambos construyen está imbricada en la trama de la vida escolar y no es evidente en el acontecer de las escuelas; en su estudio muestra que los padres de familia tienen una participación activa en el desarrollo de ciertas actividades dentro del salón de clases. Otro estudio presentado por Encinas (2011) da cuenta de la participación de los padres como actores importantes de la red social donde se inscriben los colegiados docentes; la participación de los padres implica negociaciones que involucran al director y a los maestros como gestores de esos procesos. En esas negociaciones, según el autor, la aceptación o rechazo de los padres sobre el trabajo de los colectivos docentes es importante para lograr su continuidad o suspensión.

Estos estudios evidencian relaciones de trabajo entre docentes y padres de familia, conflictivas o no, como interacciones inherentes a la profesión de ser docente; es una cuestión de identidad y de relación con el oficio de ser maestro (Rockwell y Mercado, 1986; Perrenoud, 2004, Galván1998). Un ámbito escasamente abordado en la formación docente (Genovese De Oliveira y Macedo, 2011; Galván1998; Hiatt, 2001; Ravn, 2001).

La revisión más amplia de la literatura sobre el tema permite apreciar que se conoce muy poco sobre cómo los maestros en la cotidianidad del trabajo docente, construyen estrategias y recursos para propiciar la participación de los padres de familia, negocian significados y reconstruyen sus propios saberes para interesar a los padres en el trabajo relativo a la enseñanza. Este escrito parte de la pregunta inicial en torno a los elementos que las docentes ponen en juego para reconstruir sus apreciaciones y temores en torno al trabajo con madres de familia¹. Las aproximaciones o hallazgos en torno a esta interrogante abonan a uno de los campos poco abordados por la investigación educativa.

En la perspectiva de la investigación, de la cual deriva el presente escrito, la escuela se asume como una construcción social (Mercado, 1986; Rockwell y Mercado, 1986) imbricada en el proceso histórico de su contexto inmediato. En este sentido, las relaciones entre los docentes y los padres de familia forman parte del ámbito social de la escuela; no son relaciones entre “entidades” abstractas y aisladas (Neufeld, 2000; Mercado 1986); son relaciones que construyen sujetos concretos, padres y madres de familia, maestros y directores de escuelas que coexisten de manera activa, no exentos de conflictos, negociaciones, temores e incertidumbres.

En el jardín del estudio, las relaciones escuelas-familias encarnan principalmente en maestrasⁱⁱ y madres; son madres, tías, abuelas o hermanas quienes tienen mayor presencia para atender asuntos relacionados con la educación de los niños; en menor medida participan los padres, tíos, abuelos o hermanos. En dichas relaciones se ponen en juego expectativas e intereses comunes o divergentes respecto a la forma de enseñanza y de crianza de los niños. Para las educadoras ganarse la confianza de padres y madres significa la posibilidad de tomar acuerdos y consensos para el desarrollo principalmente de actividades en el aula.

La orientación teórica analítica del estudio, es tributaria del enfoque socio histórico cultural para comprender los procesos asociados a la construcción de aprendizajes en estrecha relación con los escenarios culturales, históricos e institucionales donde tienen lugar (Wertch, 1991). En este enfoque teórico, la participación en la vida cotidiana de las personas se concibe como un proceso de cambiante comprensión, es decir, como procesos sociales donde el conocimiento se construye y se transforma al ser usado. Para entender el proceso por el cual se negocian y crean significados, se parte del planteamiento de Wenger (2001), referente al *significado*, entendido como experiencia de vida cotidiana; según este autor, las cosas que tienen sentido para las personas están ligadas al contexto donde se sitúan, a aquellas situaciones que culturalmente son valoradas (Wenger, 2001).

En esta perspectiva, el significado se sitúa en lo que Wenger denomina *negociación de significados*, en términos de un proceso constante de reinventar la práctica que conforma la experiencia individual del sujeto, y a la vez, conforma la experiencia de la comunidad a la que pertenece. En esta visión teórica, la participación no es sinónimo de colaboración, es un proceso de renegociación de significado en un nuevo contexto de la práctica y comprende todo tipo de relaciones, sean éstas conflictivas o no. Lave y Wenger (2008) explican que la participación es un proceso personal y social, donde los conflictos toman lugar y se resuelven en la participación cotidiana al acordar los términos de sus propias necesidades; en este sentido, la negociación de significado toma lugar en los procesos de participación. Estrada y Mercado (2008) plantean que en los procesos de negociación de significado, “las personas interactúan y se acercan a otras a partir de sus saberes y en esa aproximación reconocen el saber del otro.” (p.392).

En este orden de ideas, las interacciones entre docentes y padres de familia se constituyen como momentos para la negociación de significados y para el desarrollo de saberes que conforman la profesión de ser maestro como son los relacionados con la participación de los padres de familia en

actividades relativas a la enseñanza, que a su vez forman parte de un conjunto más amplio de saberes desplegados en la práctica docente.

Metodológicamente la investigación se desarrolló con una perspectiva etnografía como medio de aproximación a los procesos, que a ese respecto, ocurren cotidianamente en la escuela. El material empírico consistió en registros ampliados de observaciones de clases y de la dinámica general del trabajo escolar en dos jardines de niños en uno de los estados colindantes con la Ciudad de México, así como de conversaciones imbricadas en el transcurrir de la clase que fueron el referente para ampliar las conversaciones posteriores con las docentes. La ponencia se centra en el análisis del material empírico de uno de los dos jardines de niños.

Bajo esta orientación metodológica, la lectura de cada uno de los registros permitió sistematizar e interpretar la información obtenida con cierto tipo de esfuerzo intelectual para construir un sistema de análisis, que posibilitara explicar e interpretar los significados de las acciones observadas en el marco de determinadas teorías sobre lo social (Geertz, 1987; Rockwell, 1987).

En esta perspectiva, para la presente ponencia, los análisis parten de un planteamiento que surge con el Programa de Educación Preescolar (2004) respecto al lugar que ocupan las docentes de educación preescolar en el diseño de situaciones para el aprendizaje de los niños, planteamiento que continúa vigente en el actual programa de educación preescolar; en un segundo momento se centra el trabajo analítico en las apreciaciones de las educadoras sobre el trabajo con madres y al final algunas reflexiones a manera de conclusión.

EL DISEÑO DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE EN EL MARCO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (PEP, 2004)

En México la reforma curricular a la educación preescolar en el 2004 abrió la posibilidad para que las educadoras pudieran tomar decisiones más amplias y profundas respecto al diseño de situaciones de aprendizajeⁱⁱⁱ con modalidades de intervención en el aula diversas: unidades temáticas, centros de interés, proyectos, rincones, talleres, entre otras posibilidades; de igual forma, decidir por el trabajo individual o grupal o por actividades dirigidas o libres.

Esta apertura metodológica colocó a las docentes en una posición muy distinta en relación con los programas anteriores para la educación preescolar en México, por ejemplo, los programas de educación preescolar de 1942 y 1962 pusieron el acento en la organización por temas y

posteriormente por centros de interés, con el cambio curricular de 1981 las docentes privilegiaron la planeación del trabajo por unidades, posteriormente, el programa de 1992 introdujo el método por proyectos como una propuesta de trabajo flexible para orientar las actividades escolares.

En la escuela del estudio a cinco años de la implementación del PEP 2004 se identificó y observó en el trabajo de las educadoras una constante preocupación por incursionar en el diseño y puesta en práctica de formas diversificadas de trabajo en el aula que promovieran la participación de los niños. Situación que les demandó una actuación distinta en sus prácticas de enseñanza; particularmente en lo relativo a la planeación de la enseñanza, entendida esta última no como un proceso burocrático de llenar formatos para la planeación diaria, semanal o mensual, sino en términos de un proceso de planificación acompañado por la observación y reflexión continua sobre su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los niños.

Uno de los aspectos relevantes referidos por las docentes fueron sus propios temores e incertidumbres para involucrar a las madres de familia en actividades de enseñanza.

EL DILEMA DE INVOLUCRAR O NO A LAS MADRES DE FAMILIA

En la escuela de estudio, la participación de madres y padres ha sido relevante desde sus orígenes para la construcción y ampliación del mismo. El mantenimiento de las instalaciones se cubre con las de manera aportaciones de los padres, así como el sueldo del conserje, la compra suministros y de materiales diversos.

Uno de los dilemas que enfrentan las maestras ante el reto de diseñar y desarrollar nuevas formas de trabajo en el aula, es tomar decisiones tendientes a involucrar o no a las madres de familia, en actividades del aula. Así lo expreso una de las maestras del estudio.

Quizás en los otros años no (involucre a las mamás), como que no tenían interés en los niños, como que (decían:) ¡hay maestra no puedo! Hay maestra es que tengo que planchar, es que tengo que ir a la junta del otro niño... y me ponían como trabas. Bueno, pero este año las mamás (son) muy participativas, muy unidas y [yo dije], voy a tratar de hacer el trabajo porque... como que no me decidía... no, no, no. Híjole, es que a lo mejor yo maestra voy a tener un error y me va a dar pena que las mamás se den cuenta que tengo errores. Pero dije: no, somos seres humanos y todos tenemos errores (voz suave y pausada). Entonces

trato de (involucrarlas)... hemos tenido bonita relación y dije: bueno voy a intentar.

Sí es difícil y es muy cansado (RE01Linda.Esc.A.).

De las situaciones referidas por la docente destacan varios aspectos para el análisis. El primero refiere a la valoración de la docente sobre su experiencia en el trabajo con las mamás de sus alumnos. Se aprecia que inicialmente la sola posibilidad de relacionarse con las mamás le causaba temores ante la idea de cometer errores; al parecer la maestra temía que su autoridad docente se viera afectada o cuestionada.

Por otra parte, Linda pone en juego la relación afectiva con las mamás, esto es las actitudes y entusiasmo que muestran para participar en las actividades escolares de sus hijos; la “bonita relación” de las madres con ella. En este sentido, el dilema de la docente respecto a involucrar o no a las madres de familia, descansa en la historia que a tal efecto mantuvo con las mamás de los grupos anteriores. La posibilidad de renegociar sus propias apreciaciones sobre las madres de familia pasa por el filtro del “interés” que muestran las madres en sus hijos como un aliciente para el trabajo de enseñanza en la docente.

Para Wenger (1991) la negociación de significado está presente en el proceso que acompaña a la planificación de la práctica pues en sí mismo configura un proceso continuo de renegociación mediante la interpretación y la acción de las personas en actividad. En el fragmento presentado se aprecia que la maestra en sus procesos reflexivos reinterpreta sus posibilidades de acción con las madres para dar lugar a otras formas de trabajo con los niños en el aula como es trabajar por proyectos.

INCURSIONAR EN LA PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE PROYECTOS EN EL AULA, UNA PUESTA EN COMÚN CON LAS MADRES DE FAMILIA

En las escuelas del estudio fue posible constatar que la participación de las madres en actividades del aula no es esporádica ni responde a actividades aisladas; responde al interés de las educadoras por ofrecer mejores condiciones para las actividades escolares de los niños. La incursión de las docentes en la planeación de la enseñanza las llevó a trabajar con las madres de familia. En

las narraciones de las docentes es recurrente la referencia al reclamo de las madres al inicio del ciclo escolar por el uso de la libreta como un recurso para el trabajo escolar de los niños. Así lo relató la maestra Gina.

Yo tenía mamás que desde un principio la libreta y si hoy no llevaban algo en la libreta pensaban que la maestra no trabajó o se preguntaban qué hizo [la maestra]. Todavía en la comunidad (prevalecen esas ideas), pero poco a poco hemos transformado esa ideología que ellos tienen. ¡Claro! (tono de voz alto y firme) con argumentos, con evidencias. (E01.Gina. Esc.02)

Por su parte la maestra Ema comentó:

Yo les digo (a las mamás), que el niño puede contarles hasta el mil, pero lo importante es la aplicación del conocimiento, que realmente sepan ellos lo que están haciendo, les digo (a las mamás) que los niños tienen que vivir las cosas para que el aprendizaje sea realmente significativo. Entonces, ellas poco a poco han ido comprendiendo que no era necesario que les pusiera la suma $2 + 2$, si ellos venían, jugaban y compraban 2 paletas de 2 pesos y estaban haciendo lo mismo, pero lo estaban viviendo en una situación real, significativa para ellos. Ha sido platicar con ellas, demostrarles las cosas, permitirles estar en clase... Entonces tenemos que hacer que los conocimientos realmente nos sirvan para la vida, que ese es uno de los objetivos del programa (de educación preescolar), desarrollar competencias para la vida, que lo sabemos si lo podemos utilizar en diferentes situaciones de la vida diaria. Y eso ha sido lo que ha convencido a las mamás de que ellas vengan y aprendan jugando, que aprendan viviendo situaciones. (RE01Ema. Esc.02)

En los fragmentos se aprecia que para las educadoras, abrir las puertas de la escuela y del salón de clases, representa la posibilidad de construir un marco de referencia común con las madres de familia sobre qué actividades son significativas para los niños más allá de usar el cuaderno. Para las maestras es relevante que las mamás observen cómo los niños aplican el conocimiento en

situaciones de la vida diaria, que aprendan junto con sus hijos cómo resolver situaciones cotidianas como la compra de una paleta en una tienda.

En opinión de las maestras, abrir las aulas a las madres de familia permite que se trabaja en la escuela y para qué. Dicho por la maestra Gina “con argumentos, con evidencias” las docentes mediante su trabajo propician la confianza y credibilidad de las madres en actividades, que al parecer, inicialmente no coincidían con las ideas que muchas de ellas tenían sobre la educación preescolar. Dicho por la maestra Ema “eso ha sido lo que ha convencido a las mamás de que ellas vengan y aprendan jugando, que aprendan viviendo situaciones”, que la maestra refiere en torno al aprendizaje de los niños.

En este sentido, abrir las puertas del salón de clases a la participación de las madres de familia, significa la apertura de un territorio considerado como un ámbito propio del docente (Britto & Waller, 1993, Fernández, 1983.), en donde si bien se reconoce la existencia de una vigilancia sutil hacia el trabajo del maestro (Aguilar 1986, Mercado, 1990, Galván, 1998; Neufeld, 2000) también tienen lugar procesos de reconocimiento mutuo, donde al actuar conjuntamente ambas reconstruyen significados diversos en torno al trabajo escolar de los niños.

Para Wegner (1991) la experiencia significativa no surge de la nada, pero tampoco surge de una ejecución mecánica de una rutina o procedimiento, una parte importante tiene lugar en la forma como las personas experimentan el mundo como algo significativo; como se ha hecho mención, una de las preocupaciones e intereses de las docentes de la escuela del estudio, se centra en experimentar formas de enseñanza diversificadas y complejas.

La presencia de las madres en las aulas responde a acciones pensadas por las docentes en el conjunto de actividades para la enseñanza. En los registros de observación de manera recurrente se identificó que las profesoras compartían con las madres de familia la planificación mensual de las actividades a trabajar con los niños, qué se pretendía y cómo se llevarían a cabo, en qué momentos y en qué forma las madres se involucrarían.

El diseño cuando se refiere a la práctica, dice Wenger (2001) establece un marco de referencia negociable en la práctica según las distintas formas de participación. En este sentido, la relación de las educadoras con las madres de familia implica un trabajo de anticipación y previsión de las actividades, mismo que corre en paralelo con el conocimiento que cada docente tiene sobre los padres y madres de sus alumnos en cuanto a posibilidades económicas, tiempo que disponen, oficios,

profesiones o actividades a las que se dedican, expectativas y exigencias respecto a lo que esperan que el niño aprenda en la escuela, entre otros aspectos. El conocimiento que tienen las docentes sobre los padres de familia, les permite distinguir qué padres participan, en qué momentos y en qué actividades; conocimiento que forma parte del *expediente no escrito* que Luna (1997) planteó para referirse a aquel conocimiento de los maestros sobre los niños; en este estudio se aprecia que las docentes también elaboran un expediente no escrito sobre los padres de sus alumnos y recurren a este de manera constante.

Cabe enfatizar que la participación de las madres implica para las docentes relaciones diversas que tienen lugar en encuentros formales e informales donde madres y educadoras dialogan sobre sus inquietudes, dudas y formas de organizarse. Al respecto, el análisis de los datos permitió identificar que la participación de las madres, también implica para las docentes búsquedas de información, materiales ejemplos o prototipos similares a lo requerido para trabajar con los niños; así como probar o experimentar previamente las actividades a trabajar con los niños y las madres. En palabras de Wenger (1993) la participación nunca es la simple realización de una descripción, en realidad es la renegociación de significado que crea las condiciones para nuevos significados de la práctica.

CONCLUSIONES

Los análisis presentados muestran que las apreciaciones de las docentes respecto al trabajo con las madres de sus alumnos están mediadas por la historia de relaciones que construyen con los grupos antecesores. Los elementos que tienen un fuerte peso en las decisiones de las maestras para involucrar a las madres, según lo expresado por ellas, son el interés que las madres muestran por las tareas escolares de sus hijos y la relación de colaboración con la educadora. Dos factores que motivan a las docentes para trabajar con las madres a fin de compartir el por qué y para qué de las actividades de enseñanza centradas en el aprendizaje de los niños.

Las relaciones de trabajo que construyen maestros y padres mediante sus interacciones evidencian que la práctica docente no es reproducción o imitación de estrategias para la intervención que otros han puesto en práctica. En el jardín del estudio, la participación de las madres toma diversos matices y no necesariamente implica la participación de todas al mismo tiempo y en la misma actividad; no obstante todas conocen el por qué y para qué de las actividades. En este sentido, es en la práctica

donde educadoras y madres viven un proceso constante de reinventar su hacer con el propósito de ofrecer a los niños mejores condiciones para el trabajo escolar.

Del mismo modo, las reuniones mensuales que sostienen educadoras y madres, así como las constantes conversaciones previas o posteriores a la jornada de trabajo abonan a la constante reconstrucción de significados de las docentes en relación al trabajo con madres y de las madres de familia respecto al trabajo escolar de sus hijos, se podría decir según Wegner (2001), que en esos diálogos ambas toman para sí, aquellos elementos que les permitan producir una nueva situación, impresión o experiencia para ampliar, desviar, ignorar, reinterpretar modificar o confirmar la historia de significados de la que forman parte.

REFERENCIAS

- Aguilar, C. (1991). El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana. SERIE DIE. Tesis 5. México: DIE- CINVESTAV.
- Brito, J., & Waller, H. (1994). Partnership at a price? In: R. Merttens, D. Mayers, A. Brown & J.Vass (Eds), *Ruling the Margins: Problematizing Parental Involvement* (pp. 157-166). London: Institute of Education, University of London.
- Carvajal, A. (1997). El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros. Un estudio etnográfico en la escuela primaria. Serie DIE. Tesis 18. México: DIE- CINVESTAV.
- Encinas, A. (2011). Los colectivos de profesores como comunidades de práctica: espacios de formación docente. Tesis de Doctorado. México: DIE- CINVESTAV.
- Estrada, P. y Mercado, R. (2008). Procesos de negociación de significado en una escuela normal mexicana. *Revista Pedagogía y sociedad*, 20, 3, 391-401.
- Fernández, M. (1993). La formación docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro. Madrid: Morata.
- Galván, L. (1998). El trabajo conjunto de padres y maestros. Serie DIE. Tesis 29. México: DIE- CINVESTAV.
- Genovese De Oliveira, H. y Lino, D. (2011). Reuniões de país na educação infantil: modos de gestão. *Cadernos de pesquisa*, 41, 142, 208-227.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Hiatt-Michael, D. (2001). Preparing teachers to work with parents. En *A Bridge to the Future 2001. Collaboration between Parents, Schools and Communities*. (pp. 186- 188). Institute For Applied Social Sciences University Nijmegen Sco-Kohnstamm Institute.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010) Principales resultados por localidad 2010 (ITER)». <http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta_resultados/iter2010.aspx?c=27329&s=est> (01 de abril, 2011).
- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Luna, M. (1997). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. Tesis de maestría. México: DIE- CINVESTAV.
- Neufeld, R. (2000). Familias y escuela: la perspectiva de la antropología social. *Revista Ensayos y experiencias*, 7, 36.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Biblioteca para la actualización del maestro. SEP.
- Ravn, B. (2001). Teacher training on parents in education. En *A Bridge to the Future 2001. Collaboration between Parents, Schools and Communities*. (pp. 179-184). Institute For Applied Social Sciences University Nijmegen Sco-Kohnstamm Institute.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986). La práctica docente y la formación de maestros. En *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. (pp. 115-141). México: DIE-CINVESTAV.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Documento DIE. (pp. 1-46). México: DIE-CINVESTAV.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. SEP: México.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para la acción mediada*. España: Madrid.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*. España: Paidós.

ⁱ En el estudio se hace referencia a las madres porque fueron quienes de manera recurrente se encargan de los procesos escolares de sus hijos.

ⁱⁱ Se hace referencia indistintamente a docentes, educadoras, profesoras o maestras; expresiones con las que se autodenominaban las maestras del estudio. En México el noventa y nueve por ciento de docentes de educación preescolar son mujeres y el uno por ciento varones (INEGI, 2011).

ⁱⁱⁱ El Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004) estableció orientaciones y principios pedagógicos para el diseño de “formas de trabajo más apropiadas según las circunstancias particulares del grupo y del contexto” (PEP 2004:8), así como la selección de temas, problemas o motivos que interesen a los alumnos.