



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MERIDA YUCATÁN**

**LA EXPERIENCIA FORMATIVA
EN EL AMBITO COTIDIANO
DE LA EDUCADORA
UN ESTUDIO DE CASO**

TESIS

Para obtener el grado de Maestro en Desarrollo Educativo en la línea de especialización:
“Formación y Actualización de Docentes”.

PRESENTA:

ROSA MARIA CHIN UICAB

DIRECTORA DE TESIS:

MARTHA OFELIA GONZALEZ CENTURION

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I.	
EL AMBITO COTIDIANO DE LA EDUCADORA Y SU EXPERIENCIA FORMATIVA.....	3
1.1. Antecedentes Teóricos.....	3
1.2. La definición del concepto cotidianidad.....	6
1.3. La escuela como ámbito cotidiano del docente.....	9
1.4. La relación cotidiana Educadoras-Padres de Familia Y la experiencia formativa.....	12
1.4.1. La relación cotidiana Educadoras-Padres de Familia.....	12
1.4.2. La experiencia formativa en la relación cotidiana Educadoras-Padres de Familia.....	15
CAPITULO II.	
EL PROCESO Y EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
2.1. Construcción del proceso de la investigación.....	17
2.1.1. El problema de investigación.....	17
2.1.2. El escenario de la investigación	18
2.1.3. El nivel de investigación.....	18
2.1.4. El método de investigación.....	19

2.1.5. Las técnicas de investigación.....	21
2.2 El contexto de la investigación.....	23
2.2.1. Características de la comunidad de Xocchel.....	23
2.2.2. Características de la escuela preescolar “U Nah Xoc Ich Koli”.....	28

CAPITULO III.

LA RELACION COTIDIANA ENTRE LAS EDUCADORAS Y LOS PADRES DE FAMILIA.....	30
3.1. La reconstrucción etnográfica.....	32
3.2. La rutina escolar cotidiana.....	35
3.3. Los motivos del encuentro cotidiano.....	39
3.3.1. “La entrada” de los niños a la escuela.....	39
3.3.2. “La retirada” de los niños de la escuela.....	39
3.3.3. Las actividades periódicas y las actividades eventuales.....	40
3.4. Condicionantes de la relación cotidiana educadoras-padres de familia.....	46
3.4.1. La normatividad institucional.....	47
3.4.2. La oferta concreta institucional de educación preescolar como un servicio público educativo para la comunidad.....	47
3.4.3. La demanda de la comunidad del servicio de educación preescolar en relación a la existencia real cuantitativa de sus niños en edad preescolar.....	48
3.5. La circunstancia concreta en la que ocurre la relación cotidiana educadoras-padres de familia.....	50
3.6. Las estrategias relacionales de las educadoras y de los padres de familia.....	52
3.6.1. Estrategias relacionales de las educadoras.....	52
3.6.2. Estrategias relacionales de los padres de familia.....	54

CAPITULO IV

LA RELACIÓN EDUCADORAS-PADRES DE FAMILIA EN LA PERCEPCIÓN DE AMBOS SUJETOS	64
4.1. Los motivos de los padres de familia para la elección de la escuela.....	67
4.1.1. Los padres de familia: Los motivos de la elección de la escuela de su hijo.....	67
4.1.2. Las educadoras: los motivos por los que los padres de familia eligen para sus hijos a la escuela en la que ellas laboran.....	68
4.2. La relación educadoras-padres de familia en la percepción de los propios sujetos.....	69
4.2.1. El padre de familia valorando el comportamiento de las educadoras hacia si mismo.....	69
4.2.2. La educadora valorando el comportamiento de los padres de familia hacia si misma.....	71
4.3. La relación interna de grupo: el de los padres de familia.....	72
4.4. La cotidianidad comunitaria en la percepción de la educadora.....	73
4.4.1. Las repercusiones de la cotidianidad comunitaria en la relación educadoras-padres de familia desde la perspectiva de la educadora.....	75
CONCLUSIONES.....	78
BIBLIOGRAFÍA.....	84
ANEXOS.....	88

INTRODUCCIÓN

Las docentes educadoras del medio indígena, en su trabajo diario en la escuela preescolar se enfrentan a toda una amplia diversidad de situaciones, que van desde sus actividades propiamente pedagógicas hasta aquellas de carácter extraescolar. Según el contexto específico en que se encuentren asumen actitudes concretas para resolverlas con la mayor eficacia posible. Estas actitudes, constituyen una forma específica de continuar con su formación docente en cuanto que son generadoras de nuevos conocimientos construidos mediante la reelaboración y actualización de los previos con base a sus experiencias concretas.

El presente trabajo de investigación, aborda esta modalidad de la formación de la educadora desde la perspectiva de los estudios cualitativos en educación, para ello se ocupa del caso concreto de las docentes de la escuela preescolar indígena “*UNah Xoc Ich Koli*” (la casa de estudio del campesino maya), enfocándose con el método etnográfico al estudio del modo concreto en que transcurre *el proceso de la relación cotidiana entre las educadoras y los padres de familia*. La finalidad es dar cuenta de los *saberes cotidianos* que las educadoras históricamente construyen, que constantemente reelaboran y que solo son significativos para esta situación relacional que es parte de ese “*pequeño mundo*” que es la escuela cotidiana. Develando así, la emergencia de la educadora como un *sujeto cotidiano* con una práctica, un pensamiento, una historicidad, una lógica y un *argumento* propio y diferenciado sobre lo educativo.

Para su exposición este trabajo de investigación consta de cuatro capítulos. El primero abarca los antecedentes teóricos y metodológicos del problema de investigación, la discusión teórica sobre la definición de “lo cotidiano”, el ámbito cotidiano de la educadora y la posibilidad de la experiencia formativa en el.

En el capítulo segundo, se expone el proceso y el contexto de la investigación, el método, las características de la comunidad y de la escuela de estudio.

El capítulo tercero, se ocupa de la reconstrucción etnográfica del proceso de la relación cotidiana entre las educadoras y los padres de familia explicando como se da en ella la experiencia formativa de la educadora .

El capítulo cuarto, contiene la interpretación cualitativa de los resultados de las entrevistas, con las que se exploró la percepción de los propios sujetos de investigación sobre la relación cotidiana que sostienen.

Finalmente, en las conclusiones se expone una vinculación comparativa entre la “dimensión objetiva” de las interacciones y la “dimensión subjetiva” de las percepciones, que fueron los dos aspectos abordados de la realidad estudiada. Así también, se intenta destacar las posibles potencialidades del saber cotidiano del docente como un elemento más que ayudaría a proporcionarle un sentido más humano al proceso educativo que ocurre en nuestro país. Una de esas potencialidades es para el docente la toma de conciencia y la búsqueda intencional de la experiencia formativa en su propia cotidianidad. Ya que ésta conlleva la posibilidad de la construcción de la identidad docente en el marco de las nuevas tendencias humanistas en educación y de contribuir a revelar y compartir con todos “el tesoro que la educación encierra”.

Lic. Rosa María Chin Uicab.

CAPITULO I

EL AMBITO COTIDIANO DE LA EDUCADORA Y SU EXPERIENCIA FORMATIVA

1.1. Antecedentes teóricos y metodológicos.

Algo que hoy nos parece común, es el predominio de las investigaciones cualitativas en educación, que nos proporcionan información sobre los ambientes y los sujetos cotidianos del proceso educativo, aproximándonos cada vez más a sus relaciones y a sus vivencias en un sentido mucho más humano y complejo. Se trata de toda una perspectiva metodológica que revolucionó la forma de entender y hacer investigación en educación. Un fenómeno relativamente nuevo que inició su desarrollo en las últimas cuatro décadas del siglo pasado, y que hoy día está profundamente relacionado con el contexto actual.

A finales de la década de los sesenta, la teoría y la investigación educativa se encontraban permeadas por los modelos de presagio-producto y proceso-producto y las metodologías de investigación positivista, principalmente de tipo experimental y estadístico, con la atención dirigida en exclusiva a datos de tipo cuantitativo. Las concepciones de la ciencia positiva condujeron a sostener que era posible alcanzar y asegurar el descubrimiento

de una verdad de ámbito universal y definitiva, de modo tal, que la ciencia en general y la pedagogía en particular podrían quedar al margen de los intereses de los distintos grupos humanos y en consecuencia de los ideales y objetivos concretos de estos¹.

Para los años cincuenta y sesenta, en Gran Bretaña, los primeros sociólogos de la educación, se interesaban de manera casi exclusiva por los factores de entrada y salida (input/output) y emplearon técnicas cuantitativas de encuesta. Pero fue a partir de los años sesentas cuando se abrió la “caja negra” de las escuelas y los etnógrafos pertrechados por fin con un método adecuado comenzaron a internarse en los escondrijos más recónditos de la escuela para tratar de descubrir sus secretos².

Comenzaba el nuevo tipo de estudios, que a diferencia de los cuantitativos, se les conoció como cualitativos, en cuanto que la prioridad no era convertir realidades en números estadísticos, sino en dar cuenta de las circunstancias y características concretas del proceso educativo.

En México, la investigación cualitativa sobre las escuelas, comenzó a desarrollarse con algunas excepciones, durante los años setenta. Aunque se sabía que las investigaciones intensivas de tipo etnográfico tienen limitaciones en la especificidad histórica y regional de las escuelas estudiadas, eran justamente el tipo de estudios que permitía descubrir desde adentro los múltiples sentidos de la experiencia escolar, y trabajar hacia la construcción de un nuevo objeto de estudio: la escuela cotidiana³.

A principios de la década de los ochenta, en nuestro país, la polémica acerca de la socialización de la escuela se centraba sobre las funciones sociales, económicas, y sobre todo

¹ TORRES SANTOMÉ, Jurjo. 1998: 11.

² WOODS, Peter. 1995: 164.

³ ROCKWELL, Elsie. 1995: 42-43.

ideológicas de la institución educativa en un nivel de análisis macrosocial. Dominaba la idea de la escuela como aparato ideológico de dominación. Esto condujo a dos opciones a seguir, una que hacía innecesaria la investigación ya que aparentemente todo estaba dicho, y otra contraria, el de la participación en el proceso con una intención transformadora alterna a la escuela capitalista, y no la producción de conocimientos concretos acerca de la realidad educativa nacional. Sin embargo, esta perspectiva fue superada, gracias a la adopción de un nuevo enfoque socio-antropológico proveniente de Inglaterra y de Estados Unidos. Éste, permitió ver las funciones de la escuela desde las interacciones cotidianas, a través de la presencia de sujetos “genéricos” como lo son el Estado, las clases sociales, las instituciones, dimensiones formales de las estructuras y sus funciones explícitas, la legislación y las políticas que instrumentan. Pero focalizándose en la representación individual y cotidiana de lo “social” en sujetos concretos: maestros, alumnos, directores, e incorpora la dimensión informal e implícita que estructura a las interacciones en el ámbito escolar⁴.

Al abordar de esta manera a la escuela, la prioridad es analizar y reconstruir su lógica propia, es decir, la experiencia escolar cotidiana que condiciona el carácter y el sentido de lo que ocurre en ella⁵, desglosando la realidad orgánica cotidiana observable en los procesos propios de su dinámica⁶ mediante el empleo de instrumentos más flexibles y desde marcos que tengan en cuenta sus dimensiones sociales, culturales, económicas y políticas⁷.

Entender lo que ocurre en el contexto del trabajo docente como *procesos* significa “...que lo importante es saber cómo han llegado a existir, como responden a las condiciones reales de trabajo y qué significado tienen dentro de la escuela. Aparece así una escuela

⁴ GARCIA SALORD, Susana.1990: 424-425.

⁵ Ibid. ROCKWEL, Elsie.1995: 42-43.

⁶ Ibid. ROCKWELL, Elsie.1995: 41.

⁷ Ibid. TORRES SANTOMÉ, Jurjo. 1998: 16.

histórica, tangible y observable, dentro de la cual pueden empezar a adquirir sentido las actuaciones de los maestros y de los alumnos”.⁸

1.2. La definición del concepto cotidianidad.

El término cotidianidad fue introducido por el filósofo existencialista alemán Martín Heidegger para referirse a la modalidad ónticamente inmediata del “Ser ahí”, como punto de partida de la interpretación ontológica, es decir, a las situaciones en que el hombre se encuentra más frecuentemente en el transcurso de su vida⁹. El “ser ahí” es la manera de expresar que el ser posee una “preeminencia óptica” en el sentido de que debe ser preguntado primeramente, y una “preeminencia ontológica” en cuanto que le es inherente un comprender el ser de todos los entes de una forma distinta del “Ser ahí”; por lo tanto, es la condición óntico (existencia)-ontológica (esencia y naturaleza) de la posibilidad de todas las ontologías. Es la existencia propia del hombre. El término es usado comúnmente en la filosofía contemporánea, en el significado específico establecido por Heidegger, como ser del hombre en el mundo¹⁰.

En este sentido, Agnes Heller señala que el hombre nace ya proyectado en la cotidianidad, y este la asume como algo dado, como la verdadera “esencia” de la sustancia social¹¹.

Los sociólogos Peter Berger y Thomas Luckman explican como ocurre ese proceso en el que el hombre acepta a la cotidianidad como la realidad misma. Para estos autores, la conciencia es intencional, siempre apunta o se dirige a objetos. Ocurre entonces que los

⁸ ROCKWELL, Elsie y Ruth, MERCADO. 1986: 65-66.

⁹ ABBAGNANO, Nicola. 1989: 256.

¹⁰ Op.cit. ABBAGNANO, Nicola. 1989: 1058.

¹¹ HELLER, Agnes. 1985: 39.

objetos se experimentan como parte de un mundo físico exterior, o se aprehenden como elementos de una realidad subjetiva interior. Así, los objetos diferentes aparecen ante la conciencia como constitutivos de las diferentes esferas de la realidad. Dicho de otro modo, para la conciencia, el mundo consiste en realidades múltiples, pero una de ellas se presenta como la realidad por excelencia, es la realidad de la vida cotidiana. Su posición privilegiada la convierte en la suprema realidad, la que se impone a la conciencia de manera masiva, urgente e intensa al más alto grado. Es la realidad a la que de manera coaccionada la conciencia le presta atención total. Con ella se experimenta la vida en estado pleno de vigilia, la que con respecto a existir y aprehender la realidad de la vida cotidiana, resulta ser lo normal y evidente por sí mismo que se constituye en la actitud natural de quien la vive¹².

“La vida cotidiana es la vida del hombre entero, o sea: el hombre participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad. En ella se “ponen en obra” todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas e ideologías”¹³.

Así, el hombre en su relación con la vida cotidiana dada, en sus afectos y reflexiones respecto a estas relaciones, en la eventual “descomposición” de las actividades cotidianas, se enfrenta a procesos de objetivación. Estas, son las objetivaciones de la vida cotidiana, en ellas el hombre se manifiesta en numerosas formas. Formando su mundo se forma a sí mismo, apropiándose de manera adaptativa del mundo, de ese mundo en el que debe madurar¹⁴, es decir, adquirir todas las habilidades imprescindibles para la vida cotidiana de la sociedad dada,

¹² BERGER, Peter y Thomas, LUCKMAN. 1986: 38-39.

¹³ Loc. Cit. HÉLLER, Agnes. 1985: 39.

¹⁴ HÉLLER, Agnes. 1977: 25.

obtener la capacidad de vivir por si mismo su cotidianidad¹⁵. Una vez que ha “logrado” esto, el hombre se objetiva así mismo cuando le corresponde transmitir a otros lo que ha aprendido, convirtiéndose en el representante de ese mundo del cual se ha apropiado¹⁶.

Agnes Heller señala que todas las otras objetivaciones que no se refieren al hombre y a su ambiente inmediato, trascienden lo cotidiano, ya que la vida cotidiana, a la que también llamó “pequeño mundo”, se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato del hombre, y lo ejemplifica con la siguiente metáfora: “el ámbito cotidiano de un rey no es el reino sino la corte”¹⁷.

Otra característica de la vida cotidiana es su ínter-subjetividad, es decir, que se presenta como un mundo compartido por todos los miembros de la sociedad, mediante una correspondencia de significados que genera un sentido común de esta realidad. Aquí, la actitud natural es la actitud de la conciencia del sentido común. El conocimiento de este sentido común es lo que verdaderamente el hombre comparte con los otros en las rutinas normales y auto-evidentes de la vida cotidiana¹⁸.

El mundo de la vida cotidiana “...no solo se da por establecido como la realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por estos”¹⁹.

La interacción social, la experimentación de los otros, ocurre mediante la aprehensión de la realidad social de la vida cotidiana en un continuum de tipificaciones. En un polo de este

¹⁵ Loc. Cit. HÉLLER, Agnes. 1985: 39.

¹⁶ Loc. Cit. HÉLLER, Agnes. 1977: 25.

¹⁷ Op. cit. HÉLLER, Agnes. 1977: 24-25.

¹⁸ Ibid. BERGER, Peter y Thomas, LUCKMAN. 1986: 40-41.

¹⁹ Op. cit. BERGER, Peter y Thomas, LUCKMAN. 1986: 37.

continuum se encuentran el “aquí y ahora” y las situaciones “cara a cara” con los otros, en el otro polo, están las abstracciones progresivamente anónimas a medida que se alejan del polo opuesto. La suma total de estas tipificaciones y de las pautas recurrentes y de interacción establecidas por intermediación de ellas, constituyen la estructura social, elemento esencial de la realidad de la vida cotidiana²⁰.

Por todos estos atributos ya mencionados propios de esta realidad subjetiva socialmente construida y compartida que es la vida cotidiana, resulta factible para los fines de esta investigación, tomarla como algo dado, aceptar como datos los fenómenos particulares que se producen en su seno²¹. Considerarla como la fuente que nos puede proporcionar al nivel de los individuos particulares y en términos muy generales, una imagen de la reproducción de la sociedad respectiva, de sus estratos, de la socialización de la naturaleza y el grado y el modo de su humanización²².

1.3 La escuela como ámbito cotidiano del docente.

El trabajo del maestro y el resto de las relaciones y actividades que conforman la vida escolar, pueden interpretarse desde la perspectiva teórica de la vida cotidiana. Esto significa, comprenderlo en su sentido más amplio, como una entidad social que responde en términos generales a las características de la sociedad en que se encuentra; y no como algo que solo obedece a las normas oficiales explícitas al respecto. Significa también, permitir el surgimiento de la otra cara de la institución escolar, la que esta constituida por la vida

²⁰ Op. cit. BERGER, Peter y Thomas, LUCKMAN. 1986: 46-52.

²¹ Op. cit. BERGER, Peter y Thomas, LUCKMAN. 1986: 36.

²² Ibid. Heller, Agnes. 1977: 20.

cotidiana y su contenido histórico en cada unidad del sistema: la escuela específica y concreta²³.

La escuela compuesta y construida por los sujetos participantes en ella mediante relaciones inundadas de diversas historias locales, escolares, laborales, personales. Historias que se traducen en costumbres, tradiciones, concepciones, intereses y normas que se presentan como condiciones dadas a priori, como situaciones establecidas ante los sujetos, a quienes sólo les corresponde operar en ellas²⁴.

“...comprender al maestro como sujeto es considerarlo como persona con razones, intereses y reflexiones propias, que decide y actúa de manera significativa dentro de las posibilidades de la situación específica en la que trabaja. La concepción del maestro como sujeto nos distancia de un papel (“rol”) que conforme la actuación del maestro y nos acerca a su práctica concreta cotidiana...” “...a la vez que significa considerar el conocimiento que el maestro utiliza para responder a las exigencias de la situación...”²⁵.

Esta comprensión del maestro como sujeto cotidiano, solo puede tener lugar en el conjunto de las actividades que constituyen su “pequeño mundo”(pero no por ello exclusivas de ese mundo). Ya que en ellas se expresa y se constituye como tal.²⁶

Ese “pequeño mundo”, es la escuela, la escuela cotidiana, allí donde el maestro “...se enajena y/o realiza, cumple con su obligación laboral y se apropia del sentido de su trabajo.”²⁷

²³ ROCKWELL, Elsie Y Ruth, MERCADO. 1986: 58.

²⁴ AGUILAR, Citlali. 1985: 87-89.

²⁵ ROCKWELL, Elsie. 1985: 11.

²⁶ EDWARDS, Verónica. 1985: 4.

²⁷ Ibid. AGUILAR, Citlali.: 91.

“...mediante un proceso de construcción continuo donde intervienen de manera central las condiciones materiales específicas de cada escuela y las relaciones al interior de ella”²⁸.

Las condiciones materiales de cada escuela en que trabajan los maestros, “...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”²⁹. De hecho, éstas condiciones materiales de la escuela, provenientes de la historia de su constitución en la comunidad y de su relación con ella, se combinan con la manera como la organiza el director en turno. De esa combinación surgen una serie de necesidades y prioridades que devienen en tareas para los maestros, entre ellas la enseñanza propiamente dicha, en tanto servicio ofrecido por la escuela y otras cuyo vínculo con ellas no se aprecia a simple vista, como lo son las relaciones con la comunidad, necesarias para la existencia material de la escuela, ya que de ella depende desde la cantidad de la población escolar asistente hasta el financiamiento, por lo que muchas actividades son realizadas para mantener tales relaciones³⁰.

Las relaciones al interior de la escuela, funcionan como la base, el antecedente, sobre el cual se distribuyen las tareas y grados escolares; y operan sobre la organización del funcionamiento escolar realizado por el director. Cada director organiza la escuela con base al reconocimiento de la situación material de ella, a su conocimiento sobre sus competencias como director, como trabajador y como persona. Los maestros por su parte, también mantienen activos sus intereses laborales y personales; sus posiciones y concepciones sobre su

²⁸ Op. Cit. AGUILAR, Citlali.: 99

²⁹ Ibid. ROCKWELL, Elsie y Ruth, MERCADO. 1986: 66

³⁰ Ibid. AGUILAR, Citlali: 99.

trabajo; así como su conocimiento sobre la manera de manejarse en las diversas relaciones propias del oficio de maestro y necesarias para sobrevivir en ese mundo. Otras tareas para los maestros, derivan de las necesidades de la escuela, como las de mantenimiento y vigilancia de rutina, y otras del reglamento escolar. También hay tareas provenientes de diversas secretarías de estado, que ven en los maestros agentes para promover o realizar múltiples campañas³¹.

1.4 La relación cotidiana educadoras-padres de familia y la experiencia formativa.

1.4.1. La relación cotidiana educadoras-padres de familia.

La relación entre los maestros y los padres de familia, es de suma importancia en el proceso educativo, sobre todo, porque en ella radica la posibilidad de superar las barreras entre la educación formal (escolar) e informal (familiar, cultural, comunitaria etc.), lo que permitiría alcanzar una verdadera educación integral.

En la esfera educativa institucional de nuestro país, la educación integral, constituye ya, un claro objetivo de la política educativa, expresada en las leyes, en los programas y métodos educativos vigentes. Este es el caso del Programa de Orientación Educativa a Padres de Familia para el nivel de educación preescolar que reconoce lo siguiente:

...los profesores de educación elemental, quienes tenemos a nuestro cargo la formación integral de educandos en edad infantil, jugamos un papel particularmente amplio en el campo educativo: el de atender a nuestros niños, a los padres de nuestros niños y a la comunidad en la que éstos se desarrollan, para estar, sólo así, en la posibilidad real de lograr una auténtica educación integral en nuestros alumnos³².

³¹ Op. Cit. AGUILAR, Citlali.: 88-91.

³² S/A. SEP. 1984: 1.

A los padres de familia les corresponde la facultad, la responsabilidad y la autoría de la educación de sus hijos, derivada de uno de los fines de la familia “la procreación y educación de los hijos”. El papel de los otros agentes educativos, como lo es el caso de la escuela, tiene un carácter subsidiario. En consecuencia, corresponde a todos los niños, el derecho a recibir una adecuada acción educativa.³³

Por su parte, el Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas concibe al desarrollo infantil, como un proceso integral y continuo, constituido por elementos afectivos, físicos, intelectuales y sociales que se relacionan y confluyen entre sí, determinando las formas como el niño asume el mundo y lo explica. Razón por la cual, la práctica educativa se organiza mediante el método de proyectos, que permite al niño participar desde su propia experiencia sobre que hacer, cómo y con qué. Todo ello sustentado en los planteamientos teóricos y metodológicos del Programa de Educación Preescolar (PEP 1992) y en los señalamientos del artículo 38 de la Ley General de Educación, referentes a tener como punto de partida las características lingüísticas y culturales de los niños preescolares indígenas³⁴.

En *la vida cotidiana*, la relación entre las educadoras y los padres de familia es un elemento constitutivo del ámbito cotidiano de la educadora entre otras relaciones que ellas sostienen con otros sujetos. Una relación que ocurre fundamentalmente en el contexto de la relación escuela-comunidad.

Algunos de los diversos elementos que entran en juego en este proceso relacional son:

- 1) que la comunidad tiene una determinada concepción y en consecuencia determinadas expectativas respecto a la escuela,
- 2) que la escuela, en su propio quehacer cotidiano, hacia dentro del aula y hacia la comunidad a través de su personal, emite una serie de mensajes que

³³ S/A. SEP. 1994: 6-7.

³⁴ Ibid. S/A. SEP. 1994: 5 y 15.

van reforzando, conformando o modificando esta concepción y por tanto, las expectativas que la propia comunidad tiene de la escuela, 3) que la comunidad plantea sus demandas a la escuela, con base a sus expectativas preexistentes o generadas por la escuela, 4) que la escuela da respuesta a esas demandas comunitarias, de manera parcial o total, positiva o negativa, generándose así un proceso de comunicación y retroalimentación en la interacción escuela-comunidad con dinámica propia. Tal proceso fluye en su mayoría a través de canales informales³⁵.

La informalidad es la característica definitoria de este proceso relacional, ya que históricamente es poca la relación que se ha establecido entre la escuela y la comunidad, y la que se ha dado ha sido en su mayoría con los padres de familia, casi en forma individual. La causa parece estar en el hecho de que las interacciones educativas, están determinadas por el tipo de concepción que los maestros y la comunidad tienen de la relación escuela-comunidad³⁶.

Puede afirmarse en consecuencia, que la relación escuela-comunidad se sustenta básicamente en la relación maestros-padres de familia, que interpretada en la perspectiva teórica de lo cotidiano, nos descubre a dos sujetos particulares que se reproducen a sí mismos como sujetos particulares. Y en cuanto que esa reproducción esta enfocada hacia el proceso educativo de los niños y las niñas preescolares, necesariamente convergen y se encuentran, otorgando así, existencia y continuidad a una relación específica y concreta a la relación maestros-padres de familia.

³⁵ SCHMELKES, Silvia, Et.Al. 1979: 31-35.

³⁶ CORTES LLAMAS, María Esther. 1994: 2.

1.4.2. La experiencia formativa en la relación educadoras-padres de familia.

El docente, depende del conocimiento tácito que activa y elabora durante su propia intervención dentro de un ecosistema complejo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. En el se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, a problemas de definición y evolución incierta y en gran parte imprevisibles, cuya solución no es posible mediante la simple aplicación de una regla técnica o procedimiento³⁷.

Aquí, todo el proceso formal de su preparación, no tiene más que un carácter de iniciación. Es el contacto progresivo con la práctica, lo que realmente impregna al docente del saber práctico profesional efectivo en la acción³⁸.

Esto 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 puedan explicar conscientemente.”³⁹

Saberes que no llevan signo valorativo alguno, no son “ciertos”, ni “falsos”, “buenos” o “malos”, “...simplemente operan dentro de la situación de docencia en la escuela, tal como ésta se ha constituido históricamente. Ciertos saberes de cómo actuar dentro de esta situación se conjuntan en estrategias que le permiten al maestro sobrevivir dentro de la escuela”⁴⁰.

La adquisición de estos saberes, ocurre en un proceso informal y sutilmente integrado a la trama social de la escuela, difícil de distinguir en el flujo cotidiano, compuesto de muchos pequeños intercambios entre maestros, de consultas o reflexiones que se incorporan a las

³⁷ PEREZ GOMEZ, Angel. 1988: 135.

³⁸ GIMENO SACRISTÁN, J. 1992: 133.

³⁹ ROCKWELL, Elsie Y Ruth, MERCADO. 1986: 68.

⁴⁰ Id. ROCKWELL, Elsie Y Ruth, MERCADO. 1986: 68.

decisiones diarias sobre el propio quehacer. Es una formación que ocurre en el contexto de la escuela, que faculta, que capacita con una efectividad decisiva para la realización de la práctica docente, tomando en cuenta además, a otros referentes como las normas y disposiciones oficiales, y las prácticas docentes que ocurren en otras escuelas⁴¹.

Este es el sentido en el que se entiende aquí el concepto de *experiencia formativa*, que referido particularmente a la relación cotidiana educadoras-padres de familia, sugiere la existencia de una experiencia formativa propia de las educadoras, la cual se traduce en una constante construcción, uso y reelaboración de *conocimientos y estrategias cotidianas*, que les permiten mantener con eficacia una relación “estable” con los padres de familia.

⁴¹ Ibid. ROCKWELL Elsie Y Ruth, MERCADO. 1986: 67.

CAPITULO II

EL PROCESO Y EL CONTEXTO CONCRETO DE LA INVESTIGACION

2.1. Construcción del proceso de investigación.

El enfoque metodológico empleado en la construcción y realización de este trabajo de investigación *se fundamenta en los estudios cualitativos* ya referidos en los antecedentes teóricos. Lo cual determinó la construcción operativa de la problemática misma, el escenario, el nivel, el método, y la selección de las técnicas de investigación; los cuales se definen a continuación.

2.1.1. El problema de investigación.

Consiste en conocer *¿cómo las docentes educadoras construyen, mantienen y operan las capacidades necesarias que les permiten mantener una relación cotidiana con los padres de familia de su centro de trabajo, la escuela preescolar indígena “U Nah xoc Ich Koli”?* (Ver anexo No.1).

2.1.2. El escenario de la investigación.

Se refiere al *manejo de las dimensiones de espacio y tiempo*⁴²; que en este caso particular de investigación, corresponden respectivamente a la escuela preescolar “U Nah Xoc Ich Koli” ubicada en la comunidad de Xocchel durante los meses de noviembre y diciembre de 1999, del curso escolar 1999-2000, como se señala en el cronograma de trabajo de campo que se diseñó. (Ver el anexo No. 6).

2.1.3. El nivel de investigación.

En oposición a los estudios cuantitativos que se realizan a nivel macro, los estudios cualitativos se desarrollan a nivel microsocioal. Por esta razón, se optó por *los estudios de caso* apoyados en la observación directa y en el registro etnográfico, ya que son las herramientas que permiten trabajar a niveles microsocioales.

Los estudios de caso son investigaciones con profundidad (mas allá de lo macrosocioal), facilitadores de la reconstrucción de la complejidad del fenómeno socioal estudiado a través de la identificación de la trama completa e “invisible” (detalles) que lo estructura. Aquí los individuos aparecen con nombres y apellidos y no como aglomerados complejos definidos como lo sería “la clase socioal”, aparecen con historias familiares y experiencias individuales, inscritas en los acontecimientos y experiencias de sus espacios de reproducción más próximos, de los cuales ellos son los protagonistas directos. Así, el estudio de caso ayuda a centrar como unidad de análisis ese campo de interacción particular (como el salón de clases) dado en el

⁴² ROCKWELL, Elsie. 1987: 27.

desarrollo cotidiano de relaciones sociales específicas, delimitadas en espacios estructurados y accesibles a través del contacto directo.⁴³

El estudio de caso, por su especificidad registra procesos, dinámicas, relaciones, contenidos y significados en una visión holística del fenómeno, y su intencionalidad radica en la interpretación del mismo para dar cuenta de su lógica de constitución y desarrollo⁴⁴.

La inscripción de los estudios de caso en el trabajo etnográfico no supone prescindir de la teoría ni de la posibilidad de teorización. El alcance de esta perspectiva metodológica radica en la posibilidad de generar un cuerpo de conceptos que den cuenta (describan, clasifiquen, interpreten, expliquen), hagan accesible la comprensión de la constitución particular de las estructuras de interacción, de su proceso de desarrollo cotidiano y de las diversas modalidades que pueden asumir las estructuras; la posibilidad en definitiva de producir conocimiento nuevo y no sólo más datos acerca de la realidad.⁴⁵

2.1.4. El método de investigación.

De acuerdo con lo señalado en el apartado anterior, el método más apto para los estudios de caso es *el etnográfico*, el cual deriva de la antropología y significa literalmente “descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos”. Su acción transcurre dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de sus miembros. Lo que cuenta son los significados e interpretaciones del grupo, por lo que resulta necesario aprender también su

⁴³ Ibid. GARCIA SALORD, Susana. 1990: 427-428.

⁴⁴ Op.Cit.GARCIA SALORD, Susana. 1990: 428.

⁴⁵ Op.Cit.GARCIA SALORD, Susana. 1990: 429.

lenguaje y sus costumbres con todos sus matices⁴⁶. Así también, librarse de toda presuposición sobre la situación estudiada, por ello resulta necesario introducirse en el “campo” para observar cómo ocurren las cosas en su estado natural, con frecuencia mediante nuestra propia “participación” en la acción, en calidad de miembros de la organización o grupo. La participación mejora las propias intuiciones empáticas y al mismo tiempo resguarda las situaciones originarias de posible contaminación de influencias extrañas.⁴⁷

Hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario de campo entre otras cosas. Pero lo que realmente define a la etnografía, además de todo lo anterior, es cierto tipo de esfuerzo intelectual, una especulación elaborada en términos de “descripción densa”. Es decir, interpretar las interpretaciones de otras personas, sobre lo que ellas piensan y sienten⁴⁸.

El que hace etnografía, el etnógrafo, tiende a representar la realidad estudiada con todas sus diversas capas de significado en su plena riqueza. En cierto sentido es una empresa holística, pues, dentro de los límites de la percepción y la capacidad personal, debiera tenderse a dar una descripción rigurosa de la relación entre todos los elementos característicos de un grupo singular, de lo contrario la representación puede parecer distorsionada. Es decir, que dentro de lo limitado del estudio, existe la necesidad de considerarse a la luz de un marco de referencia holístico. En consecuencia, las etnografías típicas son muy detalladas y ricas, ya que atraviesan la cáscara del significado que envuelve toda cultura⁴⁹.

En suma, hacer etnografía es tratar de cubrir todas sus características, las cuales Clifford Geertz nos señala: “...es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social

⁴⁶ Ibid. WOODS, Peter. 1995: 18.

⁴⁷ Op. Cit. WOODS, Peter. 1995: 19-20.

⁴⁸ GEERTZ, Clifford. 1980: 25-35.

⁴⁹ Ibid. WOODS, Peter. 1995: 20.

y la interpretación consiste en tratar de rescatar “lo dicho” en ese discurso de sus ocasiones perecederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta... [y] ...es microscópica”⁵⁰.

2.1.5. Las técnicas de investigación.

Las técnicas de investigación son (ver anexo No.2.) *la entrevista abierta* y *la observación participante* (ver anexos No. 3, 4 y 5.). Se trata de una selección basada en el hecho de que aún cuando para la etnografía pura, la observación constituye su principal herramienta, se dan ocasiones en que la entrevista es el único medio para descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas, pero es también un medio para “hacer que las cosas sucedan” y de estimular el flujo de datos. De hecho, las entrevistas tienen un carácter bastante especial, algo afín a la observación participante, que básicamente radica en el hecho de que pueden tener lugar en cualquier sitio, en cualquier momento, y por un período muy largo; así también en su naturalidad, al recoger las cosas tal como son⁵¹. Ciertamente es que se trata de una conversación con alto grado de institucionalización y artificiosidad, debido a que su intencionalidad planeada determina el curso de la interacción (sujeto-entrevistador) en términos de un objetivo externamente prefijado. No obstante, al permitir la expansión narrativa de los sujetos, se desenvuelve como una conversación cotidiana, en la que el sujeto se diferencia se distancia de los otros. Y por supuesto, también se identifica con los otros⁵².

⁵⁰ Ibid. GEERTZ, Clifford. 1980: 32.

⁵¹ Ibid. WOODS, Peter. 1995: 77 y 83-86.

⁵² MENDIOLA, Alfonso Y Guillermo, ZERMEÑO. 1988: 297-298.

La entrevista abierta, consta de dos tipos, la entrevista abierta en profundidad y la entrevista abierta enfocada, de los cuales se seleccionó el segundo tipo, ya que en ella, el foco o tema de interés es predeterminado y hacia ella el entrevistador orienta su conversación con el entrevistado. Lo que busca es dar respuesta a cuestiones muy concretas, tales como estímulos más influyentes, efectos más notorios, diferencia de sentidos entre dos sujetos sometidos a la misma experiencia. En ella, el sujeto interesa porque de antemano se sabe de su participación en una experiencia que ha motivado la investigación⁵³.

La observación participante, se realiza dentro del grupo social estudiado, el investigador pasa a formar parte activa del mismo y se somete a sus reglas formales e informales; participa en los distintos actos y manifestaciones y tiene acceso a sitios de reunión exclusivos del núcleo. Su aplicación requiere de una guía de observación y la información se registra en un diario de campo y otros medios disponibles. En el caso del diario de campo, los registros de observación deben realizarse lo más pronto posible, a fin de no perder los detalles del mismo⁵⁴.

Peter Woods coincide con ésta definición y señala que sus registros de observación los realiza en un gran cuaderno de tapas duras, en el que de un lado de la página registra sus notas de campo y del otro sus reflexiones y la información extra⁵⁵.

La observación participante es el método más importante de la etnografía, que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos, o más bien un estilo de investigación. Su característica es que muchas técnicas de la ejecución real de la tarea están implícitas en el compromiso etnográfico inicial. Lo que se busca es participar observando, es penetrar en las

⁵³ Ibid. WOODS, Peter. 1995: 299-300.

⁵⁴ ROJAS SORIANO, Raúl. 1982: 128-129.

⁵⁵ Ibid. WOODS, Peter. 1995: 60-61.

experiencias de los otros, reducir la distancia en lo posible y vigilar las experiencias y procesos mentales propios⁵⁶.

Al participar con los otros, se actúa sobre el medio y se percibe la acción del medio, pero debe buscarse un equilibrio entre la profunda implicación personal y un cierto distanciamiento para no volverse “nativo”, es decir, identificarse con los miembros del grupo al grado que la defensa de sus valores prevalezca por encima del estudio real. La solución radica en tomar cuidadosas notas de campo y en una actitud reflexiva capaz de alertarnos acerca de nuestros propios cambios de opinión o puntos de vista⁵⁷.

2.2. El contexto de la investigación.

El contexto concreto de la relación cotidiana entre las educadoras y los padres de familia, está compuesto por la comunidad de Xocchel y por la escuela preescolar “U Nah Xoc Ich Koli” ubicada en la misma comunidad, los cuales se describen respectivamente en los dos siguientes apartados.

2.2.1. Características de la comunidad de Xocchel.

Se trata de una comunidad rural, que según los Resultados Preliminares del XII Censo General de Población y Vivienda del 2000, cuenta con 2,800 habitantes en total. La mayoría, son de origen étnico maya-yucateco, por lo que la lengua maya, junto con el español, son el medio de comunicación cotidiana.

⁵⁶ Op. Cit. WOODS, Peter. 1995: 49.

⁵⁷ Op. Cit. WOODS, Peter. 1995: 50.

Geográficamente se encuentra a 46 kilómetros al sureste de la ciudad de Mérida, capital del Estado de Yucatán. Es la comunidad cabecera del municipio y por lo tanto lleva el nombre del mismo. Las otras comunidades del municipio son: Yaxquil, Much, X-Ielbé, Santa Cruz y El Paraíso. Como municipio, limita con los siguientes municipios: al norte con Hochtun, al sur con Sanahcat y Hocaba, y al este con Kantunil⁵⁸. Como comunidad, tiene vecindad inmediata con las siguientes comunidades: al sur con Sahcaba, al noreste con Hochtun, y al este con Kantunil. La comunicación con todas ellas es a través de carreteras asfaltadas.(ver Anexos No.7 y 8).

Otros *medios de comunicación* presentes en la comunidad, son: 1) *La prensa escrita*: circulan diariamente, el “Diario del Sureste”, el “Diario de Yucatán” y el “Periódico ¡Por Esto!”. El primero de los tres es de circulación oficial, por lo que solo está disponible en la presidencia municipal; los dos últimos están a la venta al público en una tienda del pueblo. 2) *Teléfono público*: una caseta de larga distancia operado por un particular y otro disponible en los corredores del palacio municipal. 3) *Receptores de radio y televisión*: operan con las señales libres de las estaciones emisoras de la capital del estado. 4) *Transporte público*: taxis colectivos que trabajan la ruta Xocchel-Mérida, y autobuses de segunda clase conocidos como “servicio intermedio” todas las comunidades de la ruta Mérida-Valladolid-Cancun.

El *tipo de asentamiento* humano que prevalece es compacto, con características propiamente urbanas por su relativa cercanía a la capital del estado. Siendo la mayoría de sus calles centrales asfaltadas y el resto de terracería blanca o empedrado.

Respecto a *la vivienda*, existe un promedio de dos habitaciones por vivienda. Pero resulta importante señalar, la existencia de una especie de diferenciación del tipo de vivienda

⁵⁸ Municipios de Yucatán. 1988: 521.

con base a su ubicación geográfica en la comunidad, de manera que en el centro de la población se ubican la mayoría de las viviendas con carácter netamente urbano en su división espacial y en el empleo de materiales de construcción; mientras que en la periferia el tipo de vivienda obedece propiamente a las características de construcción y ocupación maya: de una a dos chozas de paja contiguas, ubicadas en el centro del predio, o a la orilla de la calle, en los que vive la familia, dándole múltiples usos según el horario y necesidades básicas.

Respecto a *los servicios*, la comunidad cuenta con agua potable, energía eléctrica, alumbrado público, que ya son de uso común en la población. Otros servicios relacionados básicamente con el comercio, son las tiendas de abarrotes, carnicerías, panaderías, molinos de maíz, maquiladora de tortillas, cantinas y peluquerías improvisadas en algunos domicilios. Otros servicios relacionados con la asistencia médico social, incluyen al IMSS, SSA y solidaridad social.

Respecto a *recreo y esparcimiento*, la comunidad cuenta con algunos espacios permanentes como lo son dos canchas deportivas y la plaza principal.

Las dos canchas deportivas: una se encuentra en la plaza principal y está adaptada para la práctica del básquetbol y voleibol. Su uso es para todo el pueblo aunque generalmente son los estudiantes de secundaria y primaria quienes hacen uso de ella cuando salen de sus clases. La otra cancha se encuentra al extremo Este del pueblo, sobre la carretera a Valladolid, está minimamente equipada para eventos de béisbol que con frecuencia se realizan los fines de semana. Son encuentros de equipos locales y de las comunidades vecinas. Durante estos eventos se improvisa allí mismo la venta de cerveza para el público que asiste, en su mayoría masculino.

La plaza principal: Es uno de los espacios públicos más importante de la comunidad, en el que tiene lugar tanto las actividades de recreo y esparcimiento como las de tipo político, religioso, económico. Sobre todo porque en su perímetro se encuentra el palacio municipal, la iglesia, algunas tiendas, la escuela primaria “*José Jesús Patrón*” y la propia escuela preescolar “*U Nah Xoc Ich Koli*”.

Lo peculiar de las actividades de recreo y esparcimiento es su íntima asociación con las tradiciones y costumbres comunitarias, por lo que es muy difícil hacer una separación entre la parte festiva propiamente, y la esencia religiosa que conlleva. Es más conveniente referirse a ello en un término de totalidad, razón por la cual, decidí incluirlo en mi definición de las costumbres y tradiciones en el párrafo siguiente. Lo que si puede mencionarse como algo un tanto independiente de estas actividades, son los bailes populares que se realizan con cierta frecuencia en los corredores del palacio municipal. Estos son organizados por algunos lugareños, con el fin de obtener ganancias en la venta de cervezas y boletos de entrada para bailar. Por ello es que siempre se realizan los fines de semana, que es cuando la gente dispone de su salario ganado en la semana. A esto puede agregarse también, el traslado de los lugareños a las comunidades vecinas, cuando se realizan eventos de este tipo, o por las fiestas patronales de los mismos.

En lo que respecta a *las tradiciones y costumbres* sobresalen entre otras festividades religiosas, las dedicadas al Santo Patrono del pueblo San Juan Bautista y a la “Santa Cruz”.

La celebración más importante para la comunidad es la del santo patrono, prolongándose hasta por 7 u 8 días consecutivos. Tan importante es, que la mayoría de los lugareños que han migrado y trabajan o residen en ciudades como Mérida y Cancún, regresan al pueblo para participar en ella. Las festividades inician el 24 de junio, día del Santo Patrono,

con la realización de “gremios”, misas y procesiones. Este día, por la madrugada, un grupo de lugareños se presenta en la iglesia con una charanga jaranera, que le dedica al Santo las “mañanitas” y entre otras melodías la de “Juan Charrasqueado”. Por la noche, se realiza la “vaquería” en los corredores del palacio municipal. Esta consiste, en una noche de baile con música y traje regional.

Durante los días siguientes, se continúa con la celebración, por las mañanas se realizan, gremios, procesiones y misas. Por las tardes, se realizan corridas de toros en un “ruedo taurino” que se construye por el tiempo que dura la fiesta, a base de palmas y palos. La construcción se realiza en el costado sur de la plaza principal y a sus constructores, se les conoce como “palqueros”.

La composición estructural de la fiesta, es la misma cada año, solo cambia un poco según el afán de sus organizadores en turno.

El día 3 de mayo, día de la Santa cruz se realiza otra festividad con dimensiones e implicaciones comparables a la del Santo Patrono. El “ruedo taurino” que se construye para este fin, se mantiene hasta después de que termina la celebración, ya que es el mismo que sirve para las festividades en honor al Santo Patrono.

Entre *las actividades económicas* que ocurren en el entorno de la comunidad tenemos, la producción agrícola, la ganadería y la producción de artesanías. La producción agrícola se practica a través de “la milpa” y el cultivo de traspatio. La ganadería se practica a través de pequeños ranchos y también a través de animales de corral en el traspatio de las viviendas. La producción artesanal consiste básicamente en pequeñas cooperativas que se dedican a la elaboración de “huipiles” (indumentaria tradicional maya) y al tejido de bolsas y sombreros de sosquil entre los más importantes. Sin embargo, la mayor parte de la población

económicamente activa, se emplea en la capital del estado en distintas ocupaciones, que va desde ayudantes generales hasta trabajadores calificados.

La oferta del servicio educativo institucional en la comunidad, adquiere el perfil que se señala en la tabla No.1 siguiente:

TABLA No.1.		
COMPOSICIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA INTITUCIONAL EN LA COMUNIDAD DE XOCHEL DURANTE EL CURSO ESCOLAR 98/99		
MUNICIPIO Y NIVEL	NÚMERO DE ESCUELAS	NÚMERO DE DOCENTES
XOCHEL	5	37
PREESCOLAR	2	5
PRIMARIA	2	18
SECUNDARIA	1	14
EDUCACIÓN INICIAL	Sin local propio.	1

FUENTE: INEGI.2000:177

2.2.2. Características de la escuela “U Nah Xoc Ich Koli”.

Es una escuela preescolar indígena, perteneciente al Departamento de Educación preescolar Indígena de la SEGEY. Lleva por nombre una leyenda escrita en lengua maya que significa: “la casa de estudio del campesino”.

Se ubica al extremo sureste de la plaza principal de la comunidad (ver Anexo No. 9). Dispone de tres salones de clase, que corresponden respectivamente al primero, segundo y

tercer grado. De una dirección equipada con escritorios, asientos, gabinetes, y otros artículos más. Tanto los salones como la dirección, se encuentran dispuestos en una hilera orientada de Este a Oeste, con acceso a los mismos por el costado Norte. Cuenta también con dos baños, una plaza cívica, un corredor con techo de láminas metálicas, construido en la misma plaza cívica, juegos infantiles y algunas plantas de ornato y frutales que proporcionan sombra suficiente al jardín. El resto de la superficie del terreno de la escuela, esta dotada de pasto a fin de servir como amortiguador durante los juegos de los niños y un cerco de malla ciclónica en todo su perímetro (ver anexo No.10).

Para los trabajos de limpieza de los salones y la dirección, se cuenta con el apoyo de una intendente de base que se hace cargo de ello. Para otras actividades relacionadas con el mantenimiento del edificio escolar, se acostumbra solicitar la participación de los padres de familia y de la presidencia municipal.

El personal docente está compuesto por tres profesoras, cada una con un grupo escolar a su cargo. Las tareas relacionadas con la administración de la escuela, se distribuyen entre las mismas, a través de comisiones, incluida la dirección de la misma.

El número total de alumnos inscritos y que asistieron regularmente a sus respectivas clases, durante el curso escolar 99-2000, fue de 72 menores.

Los padres de familia de esta escuela se caracterizan por que todos ellos radican en la misma comunidad, sus edades van desde 20 a 50 años, aunque las edades predominantes son entre los 20 y los 40 años. El número promedio de hijos por familia es de 4 niños. Los padres de familia de más edad, son la minoría y tienen entre 8 y 10 hijos.

CAPITULO III

LA RELACION COTIDIANA ENTRE LAS EDUCADORAS Y LOS PADRES DE FAMILIA

De acuerdo a lo planteado en los objetivos de investigación (Anexo No.1), el trabajo de observación participante permitió realizar un registro etnográfico de la forma concreta en que ocurre la relación cotidiana educadoras-padres de familia. Con este registro se intentó reconstruir la lógica propia de éste proceso de relación, es decir, tratando de describir todos esos fenómenos de una manera inteligible a partir de los datos de campo “...que en realidad son interpretaciones de las interpretaciones de otras personas, de lo que ellas piensan y sienten”⁵⁹.

Cabe aclarar que el registro y la reconstrucción etnográfica no son procesos separados, sino todo lo contrario, profundamente entrelazados de principio a fin. El primero más focalizado en la obtención de datos y el segundo a la explicación y exposición de los mismos, pero el trabajo intelectual se alterna y complementa en ambos. “... no es solamente la

⁵⁹ Ibid. GEERTZ, Clifford. 1980: 23-27.

interpretación lo que se desarrolla en el nivel más inmediato de la observación; también se desarrolla la teoría de que depende conceptualmente la interpretación”⁶⁰.

De hecho, al hacer etnografía, el análisis se da simultáneamente con la recogida de datos, al registrar lo observado también se reflexiona sobre ello, lo que a su vez informa a la serie de datos siguiente. Hay un movimiento hacia atrás y hacia delante entre la observación, el análisis y la comprensión, es un interjuego entre técnicas y estadios de la investigación que aplica a todos los niveles de la labor etnográfica⁶¹.

Además, en el proceso real del análisis cualitativo de los registros de campo no existe un método específico, pero el eje ordenador es *el trabajo conceptual*, cuya forma central de elaboración son las “*descripciones analíticas*”. En ellas, se muestran las relaciones construidas mediante la descripción extensa de un evento o proceso concreto, reordenado de acuerdo a las categorías analíticas que se manejan, pero que a la vez conserve el detalle de los hechos observados⁶².

En el presente trabajo de investigación, el proceso de análisis etnográfico realizado se explicita en una “operación” de exposición final llamada reconstrucción etnográfica, la cual consiste en armar o reconstruir redes de relaciones, tramas de pequeñas historias, la secuencia y la lógica de sucesos relevantes o de series de situaciones entrelazadas o recurrentes. Utilizando todo el material obtenido en diferentes momentos y situaciones del trabajo de campo, que incluso puede ser fragmentario y disperso. Idealmente abarca varias versiones sobre los hechos (la llamada triangulación) e integra observaciones con entrevistas⁶³.

⁶⁰ Op. cit. GEERTZ, Clifford. 1980: 38.

⁶¹ Ibid. WOODS, Peter. 1995: 135

⁶² Ibid. ROCKWELL, Elsie. 1987: 18-22.

⁶³ Op. cit. ROCKWELL, Elsie. 1987:36.

Pero, resulta conveniente precisar que esta reconstrucción la de la relación cotidiana educadoras-padres de familia que aquí se expone, es diferente a la realidad estudiada. Tal diferencia consiste en que lleva el defecto histórico inevitable de la falibilidad de la abstracción científica, de desarrollarse en un sentido unilineal, rígido, limitado siempre por el momento histórico en que atraviesa la realidad estudiada, por lo limitado de las prioridades de investigación y por las limitaciones personales de la autora de la investigación. Mientras que la realidad estudiada es siempre multilineal, multidimensional, compuesta por una sucesiva ocurrencia siempre simultánea e impredecible de una diversidad de hechos interactuando en una compleja maraña susceptible de múltiples interpretaciones.

No hay en suma, una lógica evidente de la realidad cotidiana sino más bien, hay una heterogeneidad jerarquizada de distinta manera según el momento y el entorno en que suceden. La búsqueda de un ordenamiento que otorgue sentido a cada conjunto diferenciado de esas actividades nos remite a la historia, a la historia de la vida cotidiana⁶⁴.

Así se explica que el orden de la exposición de esta reconstrucción etnográfica obedezca a los objetivos de investigación y no precisamente al orden complejo de la realidad estudiada.

3.1 La reconstrucción etnográfica.

Con el proceso de abstracción que permite la labor etnográfica fue posible aproximarse a la escuela atendiendo a su contexto particular, a los sujetos que intervienen y al modo en que estos interactúan en ella, descubriendo así, a *la escuela cotidiana*. Es decir, a la escuela vista

⁶⁴ EZPELETA, Justa Y Elsie, ROCKWELL. 1987: 36.

desde adentro, específica y concreta, construida y mantenida por sujetos concretos, dinámicos y heterogéneos que participan en múltiples situaciones relacionales que le son propias.

Entre esas múltiples situaciones relacionales se encuentra la relación cotidiana educadoras-padres de familia. El contacto directo con estos sujetos, la comprensión y el análisis de sus interacciones, los registros de lo que hacen, de lo que dicen, fue lo que permitió ir construyendo una explicación de la modalidad concreta en que ocurre esta relación cotidiana y descomponerla en sus elementos componentes, con fines de exposición final.

Estos elementos componentes pueden ser definidos como las circunstancias concretas en la que ambos tipos de sujetos están inmersos y la modalidad específica de sus interacciones en ellas. Las primeras incluyen a *los motivos del encuentro cotidiano* y a *las condicionantes de la relación cotidiana*; la segunda abarca a *las estrategias relacionales de las educadoras y de los padres de familia*. Cada uno de ellos será motivo de explicación en los apartados siguientes.

Así también, fue posible construir un mapa conceptual interpretativo con el fin de ampliar de manera holística aunque esquemática, el contenido explicativo de esta reconstrucción etnográfica. En el se presentan todos los elementos ya mencionados y la forma en que se articulan en esa realidad de la que son parte constitutiva. Este mapa se expone en la tabla No.2 siguiente:

TABLA No. 2.	
MAPA CONCEPTUAL DE LA RELACION COTIDIANA EDUCADORAS PADRES DE FAMILIA DE LA ESCUELA PREESCOLAR “U NAH XOC ICH KOLI”	
LA ESCUELA COTIDIANA	
Es la escuela vista desde adentro, específica y concreta, constituida y mantenida por sujetos concretos, dinámicos y heterogéneos que participan en múltiples relaciones, una de ellas es la relación cotidiana educadoras-padres de familia.	
LA RUTINA ESCOLAR COTIDIANA	
El concepto de rutina escolar cotidiana hace referencia a la escuela cotidiana, por lo tanto es un concepto válido para describir de manera sintetizada la organización de las actividades diarias de una escuela concreta, la escuela preescolar “U Nah Xoc Ich Koli”.	
LOS MOTIVOS DEL ENCUENTRO COTIDIANO	
Son aquellos espacios de la rutina escolar cotidiana que propician el encuentro de ambos sujetos.	
<ol style="list-style-type: none"> 1) La entrada de los niños a la escuela. 2) La retirada de los niños de la escuela. 3) Las actividades periódicas y las actividades eventuales. 	
CONDICIONANTES DE LA RELACION COTIDIANA	
Surgen de la modalidad relacional concreta entre la Institución Educativa Formal (SEP) y la comunidad de Xocchel.	
<ol style="list-style-type: none"> 1) La normatividad Institucional. 2) La oferta concreta Institucional de educación preescolar como un servicio público educativo para la comunidad. 3) La demanda de la comunidad del servicio de educación preescolar en relación a la existencia real cuantitativa de sus niños en edad preescolar. 	
CIRCUNSTANCIA CONCRETA QUE SURGE DE LA ARTICULACIÓN DE LAS CONDICIONANTES DE LA RELACION COTIDIANA	
Esta circunstancia repercute en la relación cotidiana educadoras-padres de familia afectando de manera diferente a cada tipo de sujeto.	
EDUCADORAS	PADRES DE FAMILIA
Ellas son afectadas por una situación de competencia por el alumnado que se da entre ambas escuelas preescolares.	Lo que para las educadoras es un ambiente de competencia, para los padres de familia es un espacio más para la expresión de sus intereses comunitarios sobre la educación de sus hijos.
ESTRATEGIAS RELACIONALES	
Son las formas en que los sujetos resuelven su actuar frente a la circunstancia concreta generada por la articulación de las condicionantes de la situación relacional cotidiana. Y se caracterizan por desarrollarse en un marco delimitador del avanzar y ceder como respuesta relacional frente al otro.	
EDUCADORAS	PADRES DE FAMILIA
Actitud flexible para con los padres de familia, pero limitada por su carácter preventivo y ofensivo.	La actitud es la apropiación negociada de lo que ocurre en la escuela, cuya manifestación es en ocasiones abierta y otras sutilmente integrada a las actividades de las educadoras.

3.2. La rutina escolar cotidiana.

La rutina escolar como concepto abstracto va a referirse a la escuela vista desde afuera, a la imagen primaria que presenta a la escuela como un mundo dado e inmutable, la que hace ver como algo homogéneo lo que acontece en las escuelas⁶⁵. La que está regida por las actividades protocolarias, formal y solemnemente repetitivas todos los días de clases. Sin embargo, el concepto de *rutina escolar cotidiana* hace referencia a la escuela cotidiana, a la escuela vista desde adentro. Por lo tanto es un concepto válido para describir de manera sintetizada la organización de las actividades diarias y en cierto modo repetitivas de una escuela concreta, la escuela preescolar “U Nah Xoc Ich Koli”.

De manera que la rutina escolar cotidiana que a continuación se describe se refiere únicamente a esta escuela y sólo a ella.

Las clases son “normalmente” de lunes a viernes. El horario para la atención a los niños es oficialmente de las 08:00 a las 11:00 horas del día, y el horario de trabajo de las educadoras es de 07:30 a 12:00 horas del día. Pero en términos de la práctica real, la actividad diaria escolar excede esté horario, situación que quedará evidenciada a continuación:

Aproximadamente a las 07:15 horas de la mañana, la intendente es la primera en llegar a la escuela e inicia sus labores de limpieza en el jardín de la misma.

Cerca de las 08:00 horas de la mañana da inicio *la entrada de los niños*, las madres de familia, y en algunos casos también padres de familia, van llegando a la escuela para dejar a sus hijos en su respectivo salón de clases. Los más adelantados llegan a partir de las 07:45. Si “la maestra” no ha llegado por algún retraso, algunos deciden esperarla, otros en cambio

⁶⁵ Ibid. ROCKWELL, Elsie. 1987: 3.

encomiendan a sus hijos con la intendente o con “la maestra” que esté presente y se retiran. Los más retrasados llegan en algunas ocasiones a las 09:00 de la mañana, y hasta más tarde.

Las educadoras por su parte, llegan regularmente a la escuela desde las 07:30 y algunas veces cuando se retrasan, hasta a las 08:15 horas de la mañana. Tan pronto como llegan, se dirigen a sus respectivos salones de trabajo; en el camino se van encontrando con algunas de las mamás de sus alumnos que ya están presentes, quienes se les van aproximando y comienzan a hacerles comentarios sobre el día anterior, sobre otros asuntos varios relacionados con la escuela y sus actividades, y en algunas ocasiones sobre asuntos relacionados con la comunidad. A la misma vez que esto ocurre, van llegando otras madres de familia con sus hijos. Unas mamás simplemente dejan a sus hijos en su respectivo salón, saludan verbalmente a la maestra y se retiran de la escuela; otras en cambio, esperan su turno para ser atendidas por la maestra. A fin de que puedan dejar bajo su resguardo “la gastada” de sus respectivos hijos. La “gastada” consiste en dinero, cuya cantidad promedio es de \$1.60, con el que la maestra le compra a los niños por indicación de las mamás, un “saborín” y un “panucho” a la hora del “recreo”.

Toda esta actividad que las educadoras realizan para recibir a sus alumnos en la escuela ocurre generalmente en el interior de su salón de trabajo y termina hasta que la última madre de familia se retira de la escuela. Esto ocurre aproximadamente a las 08:30 horas de la mañana, y permite a la educadora dar inicio a sus actividades del día con sus alumnos. Sin embargo, en algunas ocasiones puede verse expuesta a otras interrupciones por otras situaciones accidentales como la llegada de visitas a la escuela de las autoridades educativas, de las autoridades de la comunidad, por la llegada de alguna madre de familia que necesita

resolver algún asunto con “la maestra”, por vendedores que visitan la escuela y hasta por situaciones de organización interna de la misma.

Aproximadamente a las 10:00 horas de la mañana, cada maestra, en su respectivo salón y de acuerdo con el tipo de actividad que este desarrollando con sus alumnos, decide anunciar a sus alumnos el inicio del "recreo".

El "recreo" transcurre en un período aproximado de tiempo que va desde las 10:00 a las 10:40 horas de la mañana. Durante el cual, cada maestra observa y atiende con cuidado los juegos de sus alumnos y consigue alimentos para aquellos a quienes se les dejó "gastada" por sus respectivas mamás o papás.

Cuando las educadoras llaman verbalmente a sus alumnos para que regresen al interior del salón, el "recreo" termina. Una vez que todos los niños lo han hecho, inician nuevamente las actividades educativas, que también implica la planeación de las actividades a realizar al día siguiente.

Aproximadamente a las 11:00 de la mañana, las madres y/o padres de familia acuden a la escuela a recoger a sus hijos, es el momento de “*la retirada*”. Algunas mamás, las que más se adelantan, acuden desde las 10:45 horas de la mañana argumentando que más tarde no podrán recoger a sus hijos por alguna actividad que les urge realizar; y otras, las que más se retrasan acuden a la escuela a las 12:10 horas del día, y en casos muy extremos hasta las 12:30 horas. De hecho, éste es el horario que determina el término del trabajo del día y la salida de las educadoras de la escuela.

En este mismo período, algunas de las mamás ingresan a los salones a intercambiar comentarios con la maestra sobre el comportamiento de su hijo en la clase del día. Así transcurre el tiempo, hasta que la última mamá se retira de la escuela.

En este mismo período de tiempo, la intendente de la escuela inicia sus labores de limpieza en los salones a medida que van quedando vacíos, a fin de tenerlos preparados para la clase del día siguiente, y cuando finalmente todos se han ido, la intendente se ocupa de cerrar con llave el edificio escolar.

A todo esto que representa la actividad “normal” de la escuela, también pueden agregarse aquellas *actividades que se realizan de manera periódica o eventual* durante el transcurso del ciclo escolar. Entre las primeras tenemos las festividades del día del niño, del día de la madre, de la navidad, de los desfiles escolares, el homenaje a la bandera, etcétera. Entre las segundas tenemos aquellas actividades que solo son posibles cuando la escuela consigue recursos con esfuerzo propio, con ayuda de la autoridad municipal o de una combinación de ambas situaciones. Entre estas actividades pueden mencionarse como ejemplo los paseos escolares. También se incluyen aquí, las actividades económicas de la escuela para conseguir recursos, diligencias para solicitar apoyos a las autoridades, etcétera.

Como se habrá notado, la rutina escolar cotidiana es la forma visible de ese “pequeño mundo” que es la escuela cotidiana, la que está compuesta y construida por sujetos “...mediante relaciones cargadas con diversas historias: locales, escolares, laborales, personales. Historias expresadas en costumbres, tradiciones, concepciones, intereses y normas...”⁶⁶. Entre ellos, encontramos a las educadoras y los padres de familia involucrados intencionalmente en una relación cotidiana cuya razón de ser es la educación de los niños preescolares. Y desde aquí, desde la rutina escolar cotidiana se pueden observar cuales son *los motivos del encuentro cotidiano* de ambos, los cuales serán abordados en el siguiente apartado.

⁶⁶Op.Cit. ROCKWELL, Elsie. 1987: 3.

3.3. Los motivos del encuentro cotidiano.

Los motivos del encuentro cotidiano son todos aquellos espacios que siendo parte de la rutina escolar cotidiana, dan lugar al encuentro cotidiano “cara a cara” entre las educadoras y los padres de familia, permitiendo apreciar las formas concretas de interacción de ambos. Además, de manera simultánea a esto, también permiten el encuentro entre las mismas educadoras y entre los propios padres de familia.

Estos motivos de encuentro cotidiano, son los siguientes: *a) La entrada de los niños a la escuela; b) “La retirada” de los niños de la escuela y c) Las actividades periódicas y las actividades eventuales.*

3.3.1. “La entrada” de los niños a la escuela.

Este es *el primer motivo de encuentro cotidiano* entre la educadora y los padres de familia durante el transcurso de la rutina escolar como ya se describió en el apartado de la rutina escolar cotidiana. En él ocurre el intercambio de información entre ambos actores, así como la preparación y/o concreción de acuerdos para diversas actividades escolares.

3.3.2. “La retirada” de los niños de la escuela.

Es *el segundo motivo de encuentro cotidiano* que ya ha sido descrito en el apartado de la rutina escolar cotidiana, menos efusivo y prolongado persona a persona que el primero, pero también se ocupa para el intercambio de información de última hora, avisos, etcétera.

3.3.3. Las actividades periódicas y las actividades eventuales.

Este *tercer motivo de encuentro cotidiano*, ya ha sido definido en el apartado de la rutina escolar, a continuación se presenta el ejemplo de una actividad eventual con la siguiente transcripción sobre *la participación de las mamás para pintar los salones de la escuela*:

El día de hoy se pintó la escuela con la participación de las madres de familia. A las 7:50 inició la llegada de las madres de familia, a las 8:15 ya había como cinco mamás, algunas traían brocha. A las 8:20 recibimos la visita del Jefe de Sector, quien pidió platicar unos minutos con todo el personal (estaba presente la maestra “A”, la intendente y yo, la otra maestra se encuentra con licencia médica). Nos reunimos en la dirección con el jefe de sector, mientras llegan las demás mamás. (la dirección está en el fondo del patio de la escuela después de los salones).

A las 8:35, mientras estábamos en la dirección, se escuchó un alboroto entre las mamás:

MAMA No.1: *“Bey dzóok taaló, keex máa talak tulaaka le u láak’ooboo, kóox káajsik” (ya que estamos aquí aunque no hayan llegado las otras(os) vamos a empezarlo.*

MAMA No.2: *Responde “¡claro!, beyó káak dzookok temprano káa xíikóom” (¡claro!, así terminamos temprano y nos vamos).*

MAMA No.3: *Le grita a la presidenta del comité “¡Martina! Dile a la maestra (por la directora) que empecemos a pintar.*

En la ventana de la dirección observo que con “señas” le hablan a la intendente; ésta sale de la dirección, habla con ellas, después regresa y se dirige a mí: “disculpe que color van a poner para que empiecen a pintar”. Se interrumpe la plática que se realiza, y el maestro visitante afirma que yo salga a atender ese asunto. Ya afuera y en medio de la plaza cívica una mamá dice:

MAMA No. 4: *“Aquí están dos señores y dicen que mejor empecemos para no terminar tarde” yo les respondí afirmativamente, pongo a disposición la pintura a los dos padres de familia asistentes, y les autorizo desocupar los dos salones de las maestras presentes para que puedan pintar, le comunico a la presidenta y a algunas mamás que estamos en una reunión y les pido que se organicen ellas mismas.*

MAMA No. 5 *Pregunta: “¿Maestra, está bien como digo? Les estoy diciendo que cada mamá pinte en el salón donde estudia su hijo.*

YO RESPONDO: *“Está bien nada más que se organicen y que no se amontonen en un salón”.(ya que había que pintar todo el edificio escolar).Mientras los dos señores preparaban la combinación de la pintura y las señoras empezaron a desocupar los salones me regrese a la dirección. 10 minutos después, la intendente sale un momento y regresa, me hace “señas” para salir, y cuando salgo me dice:*

INTENDENTE: *“Vea que van a lavar hasta las sillas, ya les dije que no pero dicen que así lo hicieron en la otra escuela (por la primaria).*

YO RESPONDO: *“Deja que las laven si lo quieren hacer.*

INTENDENTE :: *“¿Dejo que lo hagan?.*

YO RESPONDO: *“Si”.*

INTENDENTE:: *“Está bién”.*

Después que termina la plática en la dirección, todos salimos, el maestro visitante se va, y todos nos reunimos con las mamás, la intendente estuvo ayudando a pintar, y las maestras registramos a las que se presentaron a colaborar. En el salón de segundo ocurre lo siguiente:

MAMA No. 4: *"Ay unas que acaban de llegar maestra, ellas pueden lavar el salón porque ya estamos terminando"*.

MAMA No. 6: *"¿Me apuntaste maestra?"*

YO RESPONDO: *Que si la apunté.*

MAMA No. 7: *"Este muchacho vino en su lugar de la mamá de Tony"*.

YO LE RESPONDO: *"Si ahorita lo apunto"*

A las 9:30 algunas madres de familia preguntaron si se va a hacer la rifa, se les respondió que no, porque muchas no han pagado, se les informó que se les avisará cuando se vaya a hacer En el salón de tercero apunté a los que estaban pintando. Me dirigí por los baños y también apunte a los que estaban pintando. A las que estaban en la parte de atrás de los salones también las apunté en el cuaderno; unas estaban pintando, otras estaban mirando pero estaban descansando porque ya habían pintado, platicaban acerca de los frutos de una enredadera de "chayotes", que esta sembrada en el patio de al lado y que se puede ver a través de la malla ciclónica, que cubre el perímetro del terreno de la escuela. Después de un momento me trasladé en la entrada donde otras mamás estaban pintando.

Por los baños, una mamá ordenó a sus dos hijos de entre 12 y 10 años, que se suban al techo de los baños mismos a pintar el tinaco del agua que está allí.

MAMA No. 8: *El muchachito que vino (describió características) casi no hizo nada y le pagaron por doña Mimi"*.

A las 10:05 la maestra del tercer grado se retiró, informó que su salida se debe a que necesita asistir al ISSTE a una consulta médica..

UN ADOLESCENTE (hermano de una alumna) *que estaba pintando en el salón del segundo grado dice: "¡Ya me cansé maestra!"*.

EL PAPÁ DE MANUELITO *(un alumno)* le contesta diciendo: “*Kuux tuun toon mas témprano káaj talóon*” *(y nosotros que llegamos más temprano)(dirigiéndose a las mamás que se encontraban en el salón pintando).*

Cuando por fin terminan de pintar los salones, las mamás decidieron lavar los pisos; otras lavaron las brochas y se despidieron, justificándose que van al doctor o que sus hijos se van a la secundaria.

Cuando ya la mayoría había terminado la secretaria del comité se dirigió a “la carnicería” del pueblo, a comprar “chicharra” (chicharrón de cerdo) y verduras para preparar una ensalada, otra mamá mandó a un niño a comprar tortillas y refrescos. Se estaba organizando así, un refrigerio entre ellas..

Mientras la espera para el “refrigerio”, se regresaron todos los artículos de los salones (mesas, sillitas, etc). Ya traídos los refrescos, se invitó a las madres de familia que quedaban a tomar el suyo, mientras se esperaban las tortillas para preparar los tacos de la ensalada ya preparada en dos “platos” y una “palanganita” que estaban sobre dos mesitas en la puerta del salón de tercero en la plaza cívica.

LA PRESIDENTA DE PADRES DE FAMILIA: *“Creo que está repleto la tortillería, no van a venir pronto (por los que fueron a comprar tortillas y no han regresado) si quieren doy mis tortillas que tengo allí, y agarro las que traigan, calculo que son dos y medio(kg)”.*

LA SECRETARIA DEL COMITÉ: *“De una vez Martina tráelo”(Martina es el nombre de la presidenta del comité de padres de familia).*

LA PRESIDENTA: *“!Aj pero el mío es de nixtamal;” (de preparación casera tradicional).*

LA SECRETARIA DEL COMITE: *“Lo que van a traer también” (De la tortillería).*

LA PRESIDENTA: *“No es cierto, es de maseca”(Harina industrial de maíz).*

LA SECRETARIA *insiste y dice: "Tráelo"*.

La presidenta, Doña martina accede trae las tortillas y las pone sobre la mesita donde esta la ensalada.

LA SECRETARIA: *"Te debes sentir bien Martina, porque vas a alimentar con tus tortillas a mucha gente"*.

LA PRESIDENTA: *"Ojalá que vengan pronto (quienes fueron a la tortillería) porque mis hermanitos se van a la secundaria, y no he llevado las tortillas"*.

LA SECRETARIA les dice a las otras mamás: *"¡Que coman!, ¡que coman!, traje hasta unos chiles(muestra chiles habaneros) para que yo les venda"*.

Todas se acercan a la mesita a preparar sus tacos, mientras seguían bromeando.

MAMA No. 9: *(dirigiéndose a mi) "¿Se fijó del señor que pintaba y se sentaba un rato?"*.

YO RESPONDO: *"Si, fue el que vino en lugar de la mamá de Yaneli"*.

MAMA No. 9: *"En que le decíamos a don Catalino que nos heche la pintura en el cubo, le dijo a don Cat jéelo usta uich le kóolelóobó, le óola ku t'aankehóo" (entonces le gustas a ésas mujeres por eso te hablan) si nosotros no venimos a enamorar, estamos en un asunto de trabajo, y hablamos para pedir ayuda a don Cat"*.

Así continua el refrigerio hasta que comienzan a retirarse a sus casas, unas se despiden y se van. Más tarde, los niños trajeron las tortillas, y se les invitó a pasar a la mesa a prepararse sus tacos.

LA MAMÁ DE UNO DE ELLOS LE DICE: *“¡Come hijo y te vas! (a sus clases en la secundaria), voy a poner tu agua para que te bañes”*.

LA SECRETARIA DEL COMITÉ: *“Mejor bañate de una vez aquí, ahí están los baños, verdá maestra” (dirigiéndose a mi)*.

Poco después todos se despiden y se van.

En esta actividad eventual de pintar la escuela, puede apreciarse cómo interactúan las educadoras y los padres de familia, y cómo simultáneamente interactúan también las educadoras con la intendente de la escuela, ésta con los padres de familia y los propios padres de familia entre ellos mismos.

También puede apreciarse en esta actividad eventual, que no existe un orden claro de cómo debe realizarse, y a ello se añade la inesperada visita de una autoridad educativa que distrae la atención de las educadoras, volviendo así aun más ambigua la situación e interrumpiéndola. Sin embargo, de entre el grupo de mamás presentes surgen voces de liderazgo que exigen la continuación de la actividad planeada y presionan a la intendente para que funja como mediadora entre ellas y las educadoras, a fin de que éstas se ocupen también (además de atender al visitante) de dirigir la tarea de pintar la escuela. Así es como las mamás consiguen continuar la actividad.

Una vez que ha iniciado el trabajo de pintar la escuela, la organización del mismo surge de entre las propias mamás participantes pero con la previa aprobación de la educadora que tiene a su cargo la dirección de la escuela. El criterio de la organización del trabajo fue con base a la adscripción de sus hijos a un salón de clases, así la respectiva mamá fue asignada a pintar en ese salón. También se tomó el ejemplo de una actividad parecida que se realizó en

otra escuela (una Primaria), de manera que incluyen otra tarea a realizar, lavar las sillitas de los niños.

Algunas mamás mandaron en su lugar a otra persona a desempeñar el trabajo que les corresponde, ante la imposibilidad que tuvieron de poder asistir.

Las educadoras participaron vigilando el desempeño de cada madre de familia y levantando una lista de las que participaron por si mismas o por su representante.

Cuando finaliza la tarea, se observa el liderazgo de la Presidenta del Comité de Padres de Familia al organizar un refrigerio para todos los presentes. Durante su desarrollo puede apreciarse la interacción entre los propios padres de familia transportando el contexto de las costumbres comunitarias a un espacio más de expresión que ha sido apropiado, al menos en este momento, en el seno de la escuela cotidiana. Desde la elección de los alimentos, la forma de organizarlo hasta los diálogos intercambiados al respecto, la presencia de la vida comunitaria es evidente. Las educadoras participan en este refrigerio manteniéndose al margen de la organización del mismo. Sin embargo esa es la apariencia, en realidad se encuentran activas toda una serie de estrategias relacionales que más adelante se abordarán.

3.4. Condicionantes de la relación cotidiana educadoras-padres de familia.

Estos, son una serie de factores que corresponden al contexto general de la relación concreta entre la institución educativa formal (SEP) y la comunidad de Xocchel, cuya articulación genera una *circunstancia concreta* determinante de la forma en que ocurre la relación cotidiana educadoras-padres de familia. Son los siguientes: *a) La normatividad institucional, b) La oferta concreta institucional de educación preescolar como un servicio*

público educativo para la comunidad, y c) La demanda de la comunidad del servicio de educación preescolar en relación a la existencia real cuantitativa de sus niños en edad preescolar.

3.4.1. La normatividad institucional.

Es el factor que condiciona de manera oficial, el modo, el tiempo y el espacio en que debe ocurrir la educación preescolar en la comunidad. El modo está basado tanto en el programa de educación preescolar, como en las normas que definen a los sujetos educativos (*educadoras, niños, padres de familia, etc.*) y a los requisitos que les permiten participar directamente en el proceso. El tiempo y el espacio están basados en el horario y sitio oficial en el que debe de impartirse la educación preescolar. Este sitio en particular, es la escuela preescolar indígena “U Nah Xoc Ich Koli”.

3.4.2. La oferta concreta institucional de educación preescolar como un servicio público educativo para la comunidad.

La forma concreta en que oficialmente la institución educativa, es decir, la SEP, pone a disposición de la comunidad el servicio educativo preescolar consiste en un total de dos centros de educación preescolar y cinco docentes. Los detalles se exponen en la tabla No.3 siguiente:

<i>TABLA No.3.</i>	
NUMERO DE DOCENTES POR ESCUELA EN EL NIVEL PREESCOLAR LA EXPOSICIÓN ES POR NUMERO DE DOCENTES EN ORDEN DESCENDENTE	
TIPO Y NOMBRE DE LA ESCUELA	NUMERO DE DOCENTES
Centro Educativo Preescolar Indígena: “U Nah Xoc Ich Koli”	3
Jardín de Niños: “Maria Enriqueta Camarillo”	2

La oferta institucional a su vez, se encuentra determinada por los resultados de las pre-inscripciones de ley que por mandato realizan las educadoras durante el mes de febrero de cada año en la comunidad. Esta es la fuente estadística que permite a la SEP un pronóstico anticipado de la tendencia de la demanda comunitaria del servicio educativo, que incluye entre otras la planeación en los términos del número de docentes requeridos, el numero de aulas, servicio de intendencia, etcétera.

3.4.3. La demanda de la comunidad del servicio de educación preescolar en relación a la existencia real cuantitativa de sus niños en edad preescolar.

Con esta categoría interpretativa se pretende dar cuenta de la demanda del servicio educativo preescolar en la comunidad en función de la cantidad de los niños en edad preescolar existentes, para después compararla con la oferta concreta Institucional de educación preescolar en la comunidad.

Se trata de un factor difícil de cuantificar, razón por la cual, se exploró su perfil en los registros de inscripción correspondientes a los cursos escolares 1997/1998 y 1998/1999 de las escuelas de educación preescolar de la comunidad. Estos datos, fueron los más recientes y completos consultados en el INEGI los cuales se exponen en la tabla No.4 siguiente:

TABLA No.4.				
COMPARACIÓN DEL MOVIMIENTO CUANTITATIVO DEL ALUMNADO PREESCOLAR EN LA COMUNIDAD				
CURSO ESCOLAR 1997/1998				
NIVEL	No. ALUMNOS INSCRITOS	ALUMNOS EXISTENCIAS	ALUMNOS APROBADOS	ALUMNOS EGRESADOS
PREESCOLAR	134	131	131	58
CURSO ESCOLAR 1998/1999				
PREESCOLAR	139	136	136	59

En esta tabla No.4 se puede apreciar que el movimiento cuantitativo de los alumnos desde el inicio hasta el fin de cada curso escolar, fue siempre en un nivel porcentual decreciente de 2.2%. Así también, que el número de alumnos inscritos en ambos cursos escolares, es apenas suficiente para cubrir el mínimo de alumnos (25 niños) que la Secretaría de Educación Pública exige para cada uno de los cinco grupos preescolares que entre las dos escuelas conforman.

Por lo tanto, puede afirmarse que ésta sería la característica fundamental de la realidad del alumnado preescolar disponible en la comunidad, como demanda real para ambas escuelas preescolares. Lo cual, como se verá más adelante tiene una influencia determinante en la

forma en que ocurre la relación cotidiana Educadoras-padres de familia, al constituirse en una razón de competencia entre las dos escuelas, a fin de atraer para sí el mayor número posible de alumnos.

3.5 La circunstancia concreta en la que ocurre la relación cotidiana educadoras-padres de familia.

Esta circunstancia concreta es la plataforma en la que propiamente tiene lugar la relación cotidiana entre las educadoras y los padres de familia, la cual se genera cuando las condicionantes ya mencionadas se articulan en un orden como el que se describe a continuación:

La institución educativa con su carácter oficial adquiere presencia en la comunidad a través de sus normas y de la forma concreta en que oferta el servicio educativo, la que a su vez, es determinada por las demandas de la comunidad a través de la cantidad de niños disponibles como alumnos.

Siendo el alumnado disponible cuantitativamente apenas suficiente para las dos escuelas preescolares, ambas se enfrascan en una competencia permanente por él. Competencia en la que también participan los dos primeros grados respectivos de las dos escuelas primarias de la comunidad. De hecho, esta competencia por el alumnado, también ocurre entre las propias escuelas primarias entre todos sus respectivos grados educativos.

Una competencia que se mantiene vigente durante todo el curso escolar, ya que no basta con que estén inscritos y asistan regularmente a la escuela, porque los padres de familia pueden optar por cambiar de escuela a sus hijos, ante cualquier motivo que ellos consideren

preciso. Como ejemplo de ello, está la siguiente transcripción de un comentario del director de la primaria federal al respecto:

El día 09 de noviembre, mientras realizaba mi trabajo de observación participante, llegó a la escuela el director de la escuela primaria federal, quien ya tiene aproximadamente 20 años consecutivos de servicio en la comunidad. El motivo de su presencia, fue la realización de un pago parcial de una deuda que tenía pendiente con la maestra “B”. La maestra tomó nota del pago, y mientras hacía el registro correspondiente le preguntó al maestro sobre unos presuntos “paros” magisteriales que se estaban organizando por estos días:

MAESTRA B: “¿Ustedes se van a unir a los paros de mañana?”.

DIRECTOR: *le respondió: “...fui a visitar ahorita a los maestros de la estatal [primaria], les pregunté si se van a unir y la directora me dijo que no estaban invitados, yo creo que nosotros no porque yo conozco a la gente de acá, si hacemos “paros” puede que algunos se molesten y lleven a sus hijos allá [en la primaria estatal] por eso para que nos busquemos problemas, mejor venimos cumplimos y tenemos nuestro sueldito.”*

Como se habrá podido apreciar, la declaración de este veterano maestro demuestra que tanto los docentes como los padres de familia tienen conciencia de la situación de competencia por el alumnado existente entre las escuelas. Así también, demuestra las acciones que cada cual emplea en tal situación, por parte de los padres de familia está latente la posibilidad de que desapruében una acción de los maestros y en represalia cambien de escuela a sus hijos, los maestros por su parte, actúan tomando medidas preventivas contra la posible amenaza.

Nótese especialmente cuando este maestro dice “...yo conozco a la gente de acá...”, que interpretado en el contexto de sus prolongados años de servicio en la comunidad, sugiere una actitud ya bastante acentuada de los padres de familia.

La circunstancia concreta que surge en consecuencia del modo en que se articulan las condicionantes, resulta ser paradójica y conflictiva cuyos efectos sobre cada tipo de sujetos va depender de sus posiciones diferenciadas al participar en dicha situación. Así, lo que para las educadoras es un ambiente de competencia (entre las escuelas en las que laboran) por el alumnado disponible en la comunidad, para los padres de familia es un espacio más para la expresión de sus intereses comunitarios sobre la educación de sus hijos, sobre cómo ellos desean que sus hijos sean “educados” en la escuela.

3.6. Las estrategias relacionales de las educadoras y de los padres de familia.

Las estrategias relacionales, son las formas diferenciadas en que las educadoras y los padres de familia resuelven su actuar frente a la *circunstancia concreta* que genera la articulación de las condicionantes ya mencionadas, los cuales se explicarán respectivamente en los dos apartados subsiguientes.

3.6.1. Estrategias relacionales de las educadoras.

La competencia existente entre los dos centros educativos preescolares, condiciona a que las educadoras sean “*flexibles*” en su trato con los padres de familia, tanto para el cumplimiento del horario escolar, como en los apoyos económicos y de participación social para las actividades de la escuela. Como primer ejemplo de ello, esta la misma rutina escolar cotidiana ya descrita anteriormente, en la que se aprecia la excesiva tolerancia de las educadoras para con los padres de familia en el horario para atenderlos en la entrada y salida

de los alumnos. Tolerancia que también se extiende a la asistencia escolar, a la organización y participación de los padres de familia en los eventos de la escuela, entre otros más.

Otro ejemplo de esta flexibilidad de las educadoras respecto a la asistencia escolar, es lo ocurrido el día 13 de diciembre de 1999 en el que muy pocos niños asistieron a la escuela. El motivo fue que la noche anterior participaron junto con sus mamás y sus papás, en las festividades religiosas de la “Virgen de Guadalupe”. Así, de un promedio de asistencia diaria de 20 niños por salón, en este día se redujo a las cantidades siguientes: con la maestra “A” se presentaron 8 niños y con la maestra “B” solo 4.

En las situaciones como ésta, en que la costumbre de la comunidad altera el desarrollo de las actividades educativas, las educadoras reaccionan mediante recomendaciones a los padres de familia, a fin de que cumplan con la asistencia a la escuela de sus hijos. No pueden propiamente exigirles ya que enfrentan la amenaza latente de que sus alumnos sean cambiados a la otra escuela por sus papás.

Puede decirse entonces, que la estrategia relacional de las educadoras consiste fundamentalmente en una *actitud flexible* hacia los padres de familia, pero limitada por su carácter *preventivo* o de *ofensiva* hacia las acciones posibles o reales de estos. Es *preventivo* cuando las educadoras realizan o no acciones con el fin de evitar las posibles pero inminentes acciones de los padres de familia contra los intereses de ellas; es *ofensivo* cuando las educadoras actúan o no para marcar límites que les permitan conservar sus propios espacios de expresión libres o medianamente libres de la injerencia de aquellos.

3.6.2. Estrategias relacionales de los padres de familia.

En ese ambiente de competencia por el alumnado entre los dos centros preescolares de la comunidad, el trato “flexible” que las educadoras le proporcionan a los padres de familia, se convierte para éstos en un espacio en el que pueden expresar abiertamente sus intereses culturales comunitarios sobre la educación de sus hijos. Así, cuando para ellos es más importante llevar al niño a una festividad religiosa que llevarlo a la escuela, simplemente actúan en consecuencia.

Así también, cuando consideran que lo que ocurre en la escuela respecto de la educación de sus hijos no coincide con sus concepciones culturales comunitarias, intervienen en el proceso para modificarlo. El procedimiento con el que se da esta intervención es la “apropiación negociada”, es decir, que intervienen en los espacios propios de la escuela gestionando desde su perspectiva diferenciada una mayor participación suya, ya que las educadoras no les permiten la total modificación de las actividades escolares que consideran propias. Un evento que ejemplifica adecuadamente este proceso, es lo ocurrido durante el desfile del 20 de noviembre de 1999:

(07:40 A:M:)El día de hoy, las mamás se presentaron en la escuela preguntando por la maestra del tercer grado, estaban preocupadas ya que la maestra se responsabilizó por los uniformes para el desfile y no los había hecho llegar con anticipación como lo había prometido.

Otras mamás que iban llegando se ofrecieron a colaborar para inflar los globos que servirán a los niños para las tablas gimnásticas que presentaran durante el desfile.

A las 8:10 llegó la maestra del tercer grado y entregó los uniformes a las mamás, quienes inmediatamente cambiaron de ropa a sus hijos en el salón de tercero.

En el salón de segundo varias mamás inflaban globos y como faltaban varios por inflar una mamá decide convocar a las otras para que participen en la tarea:

MAMA No.1: *Le dice a las otras mamás “¡pasen a inflar globos es para sus hijos también!” a ésta invitación la mayoría accede a colaborar.*

A las 8:25 se invita a los niños a formarse en fila para ir al palacio municipal, lugar donde se realizará el homenaje a la Bandera en coordinación con las otras escuelas de la comunidad. Los niños responden positivamente a la invitación de formarse.

MAMA No.2 *Dice: “Aquí traje unas sogas para que agarren los niños y vaya recta la fila”(dirigiéndose a mi).*

MAMA NO.3 *Responde:”Pero si van a agarrar sus globos, no van a poder agarrar la sogas.”.*

MAMA No.4: *“Mejor no”.*

MAMA No.2: *“Bueno, otro día”. (guarda la sogas.)*

Ya enfilados los niños nos dirigimos al palacio municipal, donde ya se iba a iniciar los honores a la bandera; se observó que durante el homenaje las mamás participan realizando las indicaciones que se dan para los honores (saludan a la bandera y cantan el himno nacional).

Después del homenaje a la bandera los niños se formaron para el desfile, en primer lugar iba la escuela secundaria, después las dos primarias y a lo último las dos escuelas preescolares. Durante el desfile las mamás participaron y ayudaron en la formación de los niños, cuidaron la participación “correcta” de sus hijos, los tomaron de la mano y caminaron junto a ellos.

Después del desfile, los niños, maestras y mamás se trasladaron en la escuela a esperar como ya es “costumbre” que el presidente municipal mande juguitos para todos. Cuando llegan los jugos se invita a los niños a formar fila para que reciban el suyo, cuando le haya tocado a todos se invita a las mamás a hacer lo mismo; al mismo tiempo tres mamás que son integrantes del Comité de Padres de Familia, venden tortas de jamón y queso para recaudar fondos económicos para la caja de la sociedad de padres de familia. Cuando ya todas las mamás se habían ido, las últimas en quedarse fueron las que vendían las tortas, hicieron sus cuentas, las apuntaron en un cuaderno y se despidieron.

Aquí, puede apreciarse cómo las mamás se apropiaron de la organización del desfile escolar, discutieron y tomaron acuerdos entre ellas sobre la forma de su realización, sin la mediación directa de la educadora quien de manera tácita, contemplando, consintió. Además, se observa como las educadoras toleran incluso, que las mamás “desfilen” junto con sus hijos, aún cuando es algo innecesario en los términos de su práctica docente; pero necesario para las mamás que velan por la seguridad de sus hijos, y porque así es la “costumbre” en el pueblo.

En todo caso, la “*apropiación negociada*” no es una invasión a las competencias de la educadora, sino más bien, una forma de decir y a veces de exigir a la escuela cómo los padres de familia desde la perspectiva de su comunidad desean que las cosas se hagan, que de acuerdo a la costumbre es “lo mejor”, “lo correcto”.

El sentido de la “*apropiación negociada*” es siempre el deseo de los padres de familia: “lo mejor” para sus hijos y para la escuela en la que estos estudian. Lo cual queda patente sobre todo, cuando los padres de familia se organizan para resolver las situaciones inéditas del presente y consumir con éxito en la práctica aquello que les parece como “lo mejor”, surgiendo el liderazgo que moviliza incluso a los más rezagados para cumplir con el objetivo deseado.

Una forma de ejemplificar esto, es con situaciones como la ocurrida en la participación de las madres de familia en una actividad para pintar los salones de la escuela, que ya se describió en el apartado anterior sobre las actividades periódicas y las actividades eventuales. Como se verá más adelante, se trata de una actividad eventual en el que la participación tiene un carácter voluntario, sobre todo porque no es algo que se realice del mismo modo cada año, sino que depende fundamentalmente del tipo de apoyo que la autoridad municipal brinde a la escuela, a veces apoyan también con la mano de obra, pero en esta ocasión, el apoyo solo consistió en la dotación de pintura. Era de esperarse una muy baja participación de las mamás. Sin embargo, el interés por ello y el liderazgo de la presidenta del Comité de Padres de Familia de la escuela, quien fue propuesta y aceptada por la mayoría de los mismos padres de familia, tuvo un papel importante.

Dos días antes de la realización de esta actividad, la presidenta, tomó la siguiente acción:

Ya las educadoras habían acordado con el Comité de padres de Familia de la escuela convocar a todos los padres de familia para pintar la escuela en un determinado día. Ante la proximidad de ese día, doña Martina (la presidenta del Comité) recuerda a las educadoras avisar nuevamente a las mamás para que vengan a pintar la escuela, sugiere que se diga que es una “reunión” (de padres de familia) para que así todas vengan y cuando lo hagan las ponemos a pintar. Cuando las educadoras han aceptado su propuesta, pide la pizarrita de avisos, en ella redacta la convocatoria y la pone en el lugar acostumbrado a la vista de las mamás.

Una vez colgada la pizarrita, las mamás que leen el mensaje, preguntan a la maestra: “¿qué hay reunión el viernes?”; y la maestra les responde afirmativamente.

Con esta acción surgida de la iniciativa de una madre de familia, que implicó además la complicidad de las educadoras, pudo lograrse una participación superior al 50% de las mamás.

Así fue posible alcanzar un “buen objetivo” en beneficio de los niños de la escuela. La manera concreta en que se desarrolló la actividad propia de pintar los salones de la escuela, ya fue descrita anteriormente cuando se ejemplifico a las actividades eventuales.

El carácter gestor de la “*apropiación negociada*”, queda evidente en el hecho de contemplar sus propios límites hasta donde concluye la flexibilidad de la educadora para con los padres de familia. Lo cual puede ejemplificarse con lo ocurrido entre la educadora “A” y las mamás de sus alumnos, cuando esta se reunió con ellas para organizar la fiesta navideña de los niños:

En la escuela cada educadora se reunió con las mamás de sus alumnos en su respectivo salón de clases:(10:45 A. M.) , En el salón de la educadora “A”se inició una reunión programada para organizar la fiesta navideña de los niños, se acordó formar equipos de mamás, y a cada equipo le correspondería traer el día de la fiesta el bocadillo que haya prometido elaborar

En esta reunión, también se discutió y acordó realizar la rifa de un ventilador para recaudar dinero para la compra de los juguetes de los niños y dar a cada una de las mamás presentes un número.

Algunas mamás reclamaron por las mamás que no se presentaron a la reunión y también porque algunas que no han pagado, le pidieron a la maestra que informara a las que no colaboraron (con el pago de sus números) que no se les entregará el juguete navideño; y que también les informe a las que no asistieron a la reunión que si no colaboran con la comida, no se les dará platillo a sus hijos.

LA MAESTRA “A” respondió: “yo no puedo decirle eso a las mamás, y el día de la fiesta no puedo repartir y decirle a los niños ¿sabes que? ¡ A ti no te toca porque tu mamá no dio!”.

Las madres de familia insistieron diciéndole “¡si maestra! pero usted les debe decir”.

LA MAESTRA “A” respondió: “¡yo no les digo eso, que lo digan ustedes!”.

Las madres de familia manifestaron una actitud de inconformidad haciendo muecas y moviendo la cabeza negativamente, pero hay algunas que se mantuvieron calladas sin intervenir.

La discusión terminó aquí sin mayores complicaciones. La reunión terminó y este tema no se volvió a tocar.

En esta discusión, se observa como las mamás le reclaman a la educadora por la ausencia de algunas mamás a la “reunión” exigiéndole, para aquellas que no hayan aportado su colaboración económica, una sanción que consista en suspender a sus respectivos hijos toda participación y atención en la fiesta navideña. Sin embargo, la maestra no cede a las presiones y se niega a tal exigencia. Las mamás por su parte, al notar que la educadora se mantiene firme en su posición, ya no insisten y expresan muecas y ademanes de inconformidad entre ellas, pero tampoco se deciden ejecutar ellas mismas la acción que antes le exigieron a la educadora. Flexibilizan su posición permitiendo que impere la decisión de la educadora aun cuando su inconformidad se mantiene viva entre ellas.

Así, la educadora recurrió necesariamente al carácter *ofensivo* de su *actitud flexible* hacia las mamás al no cumplir con la exigencia de éstas, por considerarlo injusto para los niños.

Otro ejemplo de cómo ésta inconformidad de las mamás cede espacio a las decisiones de las educadoras, está en las críticas que un grupo de mamás formularon entre ellas respecto a

la prolongada licencia médica de la educadora “B” en una mañana en la que acudieron a dejar a sus respectivos hijos en la escuela:

Dos madres de familia del primer grado llegaron con sus hijos después de varios días de ausencia, y le preguntaron a la intendente (hablando en lengua maya):

MAMA No.1: *¿Kuux tuun le maestraó? (¿y la maestra?), ¿"Léilí jach graveé, dzu xanta maá tu taa"?(¿siempre está grave, hace tiempo que no viene?);*

LA INTENDENTE responde: *“Creo que casi un mes”.*

MAMA No.2: *“¿Báax k'iin un taál?” (¿cuándo va a venir?).*

LA INTENDENTE responde: *“Keen saj báax k'iin kóon talak” (nadie sabe cuando va a volver)”ma' in wóojlí”(yo no lo sé).*

MAMA No.1: *“Si mií dzíuu yudzta, chéen míuu táa, máa tu tuklic u alumnos” (yo pienso que ya quedó bien, solo no viene, no se preocupa por sus alumnos”).*

Estas mamás ya habían sido previamente informadas que la “maestra” de sus hijos había sufrido una lesión en una caída accidental que sufrió, pero su ausencia de la escuela ya se estaba prolongando demasiado por lo que el argumento de su incapacidad ya no era del todo creíble para ellas. Lo cual también permite apreciar cómo las mamás ceden de forma grupal frente a las posiciones de la educadora, a pesar de que cuestionan y opinan con la intendente que les inspira confianza por ser nativa de la comunidad, sus reclamos no van más allá de esto.

Así como ceden a nivel grupal estas mamás, también lo hacen a nivel individual. Un ejemplo de ello es el caso de la reacción de la mamá de la niña que sufre un golpe en la cabeza con el columpio de la escuela. Esta se resigna a aceptar el hecho como lo que verdaderamente

fue, un accidente de juego. Una decisión que toma a pesar de que tendrá que enfrentar más tarde el enojo de su esposo por lo ocurrido. Este hecho se describe a continuación:

Aproximadamente a las 10:45 A. M., la maestra ordenó a los niños entrar a su salón, había dado por terminado “el recreo”, algunos no hicieron caso y se quedaron en los columpios y la resbaladilla. Después de 10 minutos aproximadamente, se escuchó el llanto de una niña que se golpeó con el columpio. La maestra asustada se acercó a calmarla, le revisó la cabeza y al alzarle el cabello en el lugar donde recibió el golpe, se dio cuenta que sangraba. La mamá de la niña que estaba llegando para recogerla, de inmediato fue informada de lo sucedido por la maestra. Su reacción fue de resignación, y con calma comentó:

MAMA No.1: *“ni modos estaba jugando”.*

Otra mamá que llegó poco después al ver la reacción de esta mamá comentó dirigiéndose a todos los presentes y señaló:

MAMA No.2: *“le va a regañar su marido”.*

MAMA No.1: *“le voy a decir que estaba jugando”.*

Así fue como concluyó esta discusión. Mientras que la maestra y la mamá se dispusieron a atender a la niña herida.

Las estrategias relacionales de las educadoras (“*actitud flexible*”) respecto a los padres de familia y las de estos (“*apropiación negociada*”) hacia las educadoras, constituyen el punto de equilibrio de la relación cotidiana que sostienen. Un equilibrio basado en la interacción constante de una “negociación” basada en el avanzar y ceder. De avanzar cuando el otro cede y de ceder para que el otro avance a fin de mantener a cambio un espacio propio u apropiado

en otro punto de la relación, todo depende de la situación concreta que en ese momento ambos sujetos estén enfrentando. Un avanzar y ceder de las acciones que se activa para resolver del modo más sutil el encuentro de las expectativas diferenciadas de ambos sujetos.

Una “negociación” que en la mayoría de los casos es callada, velada, pero que en algunas ocasiones es abierta, frontal. Callada y velada en aquellas situaciones explícitas para ambos, como lo es el horario escolar, en el que los padres de familia aun sabiendo que deben de llevar a sus niños a la escuela a pesar de sus festividades y ceremonias comunitarias, simplemente optan por no hacerlo. Pero cuando las situaciones enfrentadas dejan de ser explícitas para ambos actores, se recurre a su discusión en los términos de una búsqueda de referencias que ayuden a fijar sus posiciones dentro del marco del avanzar y ceder, nunca más allá de el.

Un ejemplo de este avanzar y ceder frontal y abierto, está en lo ocurrido el día 29 de noviembre de 1999, cuando la maestra “A” se retrasó en su horario de entrada:

A las 7:50 de la mañana inició la llegada de los niños y las madres de familia de la educadora “A” que no había llegado aún, algunas me dejaron la gastada de sus hijos, otras se quedaron esperándola en la puerta de su salón, y allí se mantuvieron hasta que ella llegó, lo cual ocurrió aproximadamente a las 8:20 horas. Cuando ella entró a su salón, las mamás se acercaron junto a su escritorio, le dieron la gastada de sus hijos y parte de ellas se retiraron, otras pagaron su mutualista, dos de ellas preguntaron si es verdad que hay que llevar papel periódico. La educadora les respondió que desde el viernes pasado iniciaron un trabajo referente a la elaboración de piñatas, y el material lo pidió desde el jueves, pero no todos lo llevaron; también les informó que el viernes pasado solicitó a las mamás su colaboración para que ayuden a sus hijos a elaborar sus piñatas este fin de semana y que lo presentaran hoy Lunes para que los niños lo decoren, pero “no todas cumplieron” (se quejó la maestra disgustada).

Una mamá muestra a la maestra el “cucurucho” que elaboró con su hijo a base de pegamento y papel periódico, se veía un cuerpo redondo, dos manos y dos patas, la mamá y el niño dicen: “es Cocum”(un personaje de los comics infantiles), después la mamá ríe y dice: “que quiere hacer a Cocum, ayer terminamos esto y él hizo otro”.

Aquí se aprecia, como las mamás deciden esperar con sus hijos a la “maestra” que se retraso en su llegada. Cuando por fin llega a la escuela, esta se ve apenada por su tardanza, sobre todo cuando se da cuenta que las mamás de sus alumnos permanecen de pie esperándola en la puerta de su salón. No hay reclamos verbales de las mamás por su retraso, pero su espera es una acción que sirve a modo de presión por ello. La educadora por su parte, se escuda señalando un incumplimiento anterior de las mamás respecto a la entrega de materiales para un trabajo manual de sus hijos. A partir de aquí, se concluye el asunto, las mamás han logrado avanzar un poco fustigando el retraso de la educadora, y cuando esta les señala que también han incumplido en las tareas de la escuela, ceden para terminar con ello y dar paso a las actividades del día, las cuales inician cuando una mamá le enseña a la educadora los avances del trabajo manual de su hijo.

CAPITULO IV

LA RELACIÓN EDUCADORAS-PADRES DE FAMILIA EN LA PERCEPCIÓN DE AMBOS SUJETOS

La dimensión subjetiva de la propia percepción de las educadoras y de los padres de familia sobre la relación cotidiana que sostienen, fue el otro factor de análisis que incluí en mis objetivos de investigación (ver anexo No.1). La finalidad fue tratar de enriquecer aun más el trabajo de observación, tratando de descubrir el sustento subjetivo de la forma concreta en que ocurre esta relación cotidiana cuestionando directamente a los propios sujetos de estudio.

Para ello se realizó trabajo de campo consistente en la aplicación de 42 *entrevistas abiertas* a la población de estudio, una por cada uno de los 40 padres de familia y una por cada una de las 2 educadoras mis compañeras de trabajo (Ver Anexos No. 3 y 4).

El criterio de aplicación a los padres de familia, estuvo basado en aquel que mayor frecuencia se ocupa de llevar a su hijo a la escuela. 39 son madres de familia, y solo uno es padre de familia. Y respecto de las educadoras se tomó en cuenta su adscripción a la escuela preescolar “U Nah Xoc Ich Koli”.

Estas *entrevistas abiertas* fueron pensadas para la obtención de respuestas de los sujetos como si fuera una conversación del trabajo etnográfico, por lo que puede afirmarse que

son entrevistas cualitativas, ya que permitieron relacionar el discurso ideológico de los entrevistados con la dialéctica social de la que son parte y con ello dar cuenta de los procesos sociales que allí ocurren desde una perspectiva de totalidad⁶⁷.

En consecuencia, la información obtenida fue sometida a un proceso de análisis cualitativo, cada respuesta de los sujetos entrevistados fue tratada atendiendo al contenido de las mismas como si fueran notas de campo del trabajo etnográfico. La finalidad fue encontrarle sentido a toda esa pedazería de declaraciones que se había obtenido, que en realidad no eran otra cosa que interpretaciones de otras personas sobre su propia participación en una situación relacional concreta. El siguiente paso fue hacer una descripción densa con ellas, reelaborar las teorizaciones primarias que se produjeron en el campo, las que conceptualmente emergieron desde el momento mismo de entrevistar a los sujetos de estudio y confrontar las nuevas que iban emergiendo en el gabinete de trabajo y con los resultados del trabajo etnográfico.

El procedimiento interpretativo final consistió en agrupar las respuestas de los entrevistados con base a la afinidad de sus contenidos. A cada grupo resultante se le asignó una categoría conceptual para finalmente construir con ellas un mapa conceptual acorde a los objetivos de investigación. Este mapa conceptual se expone en la tabla No.5 siguiente, para posteriormente explicar cada una de las categorías interpretativas en los apartados subsiguientes.

⁶⁷ Ibid. MENDIOLA, Alfonso y Guillermo, ZERMEÑO. 1988: 338-330.

TABLA No.5.	
MAPA CONCEPTUAL DE LA PERCEPCIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA Y DE LAS EDUCADORAS SOBRE LA RELACIÓN COTIDIANA QUE SOSTIENEN EN LA ESCUELA PREESCOLAR “U NAH XOC ICH KOLI”	
RESPUESTAS: PADRES DE FAMILIA	RESPUESTAS: EDUCADORAS
LOS MOTIVOS DE LA ELECCIÓN DE LA ESCUELA	
* “La cercanía al hogar”..... 47.5%	* La educación de los niños: <i>iniciarlos en las experiencias extrafamiliares y prepararlos para que ingresen a la escuela primaria.</i>
* “Buena atención a los Niños”.....37.5%	
LA RELACIÓN EDUCADORAS-PADRES DE FAMILIA EN LA PERCEPCIÓN DE AMBOS ACTORES	
*Los padres tienen con la educadora de su hijo, “buen trato y buena relación”97.5%	*Las educadoras reciben de los padres de familia de sus alumnos y de los otros padres de familia: “ <i>amabilidad y comunicación.</i> ”
*Con las otras educadoras de la escuela reciben “ <i>amabilidad y buen trato</i> ”100%	
RELACION INTERNA DE GRUPO ENTRE LOS PADRES DE FAMILIA	LA COTIDIANIDAD COMUNITARIA:
* “Me tratan bien” 52.5%	LA GENTE DE XOCHEL COMPARADA CON LA GENTE DE LAS OTRAS COMUNIDADES EN LAS QUE LA EDUCADORA HA LABORADO
* “Todos me hablan” 30%	* Educadora “A”: “ <i>Son más amables y porque se preocupan por la educación de sus hijos</i> ”. [se refiere a la gente de Xocchel]
* “No todos me hablan” 17.5%	* Educadora “B”: “ <i>La gente de allá busca la manera de que la maestra se sienta bien, le lleva regalos a veces...</i> ” [se refiere a la gente de otras comunidades]
La conclusión que puede derivarse de estas tres categorías interpretativas es la siguiente: La relación interna de grupo de los padres de familia se caracteriza por la existencia de altas posibilidades de comunicación 82.5% sin contar el porcentaje a favor implícito en el “ <i>No todos me hablan</i> ” pero una parte sí. De este alto porcentaje el 52.5% se destaca por tener vínculos relacionales, ya que hablan del “ <i>Me tratan bien</i> ”.	SUS PRACTICAS Y COSTUMBRES
Esto sugiere una relación interna de grupo bastante sólida, lo cual puede confirmarse en la <i>reconstrucción etnográfica</i> ya expuesta en el capítulo anterior, sobre todo en las transcripciones que exhiben la convivencia entre las mamás.	* Educadora “A”: “...no han perdido sus tradiciones y costumbres” [se refiere a la gente de Xocchel]
	* Educadora “B”: “...invitan a los maestros.” A sus fiestas y ceremonias agrícolas. [se refiere a la gente de otras comunidades]
	LAS REPERCUSIONES DE LA COTIDIANIDAD COMUNITARIA EN LA RELACIÓN COTIDIANA.
	* Educadora “A”: La falta de confianza. [se refiere a la gente de Xocchel]
	* Educadora “B”: No participan todos en la escuela, por la religión. [se refiere a la gente de Xocchel]

4.1. los motivos de los padres de familia para la elección de la escuela.

Debido a la existencia de dos centros de educación preescolar en la comunidad, los padres de familia pueden elegir entre estas dos opciones la que mejor les parezca para sus hijos. Por esta razón, fue necesario conocer cuales son las motivaciones subjetivas que los inducen a tomar la decisión final. Para ello se formularon preguntas a los propios padres de familia y a las educadoras. Los resultados de sus respuestas se exponen en los dos apartados siguientes.

4.1.1. Los padres de familia: Los motivos de la elección de la escuela de su hijo.

Los motivos por los que los padres de familia han elegido a la escuela preescolar “U Nah Xoc Ich Koli” para su hijo son los expuestos en la tabla No.6 siguiente:

<i>TABLA No. 6.</i>	
MOTIVOS DE LA ELECCIÓN DE LA ESCUELA	
La cercanía al hogar.	47.5%
Buena atención a los niños.	37.5%
Allí estudian o estudiaron los otros hijos.	10%
<i>“Porque está bonita” y “Porque no se pide material”</i>	5%
TOTALES	100%

La cercanía de la escuela al hogar fue la motivación más relevante de los padres de familia para elegir entre los dos centros preescolares existentes en la comunidad, lo cual se

confirmó con los registros de las direcciones de los domicilios de los alumnos regulares actuales y con las pre-inscripciones que las educadoras hacen cada año casa por casa en el mes de febrero.

La segunda motivación más importante fue la buena atención a los niños, lo cual sugiere que estos padres de familia perciben a esta escuela como la mejor para sus hijos a pesar de la cercanía o no al hogar.

Estas dos motivaciones más importantes alcanzan juntas el 85% del total de las respuestas, lo cual indica su carácter determinante en la motivación subjetiva de los padres de familia para elegir a esta escuela para su hijo.

4.1.2. Las educadoras: Los motivos por los que los padres de familia eligen para sus hijos a la escuela en la que ellas laboran.

Para las educadoras, los motivos por los que los padres de familia han elegido para sus hijos la escuela en la que ellas laboran son los expuestos en la tabla No.7 siguiente:

<i>TABLA No. 7.</i>	
MOTIVOS DE LA ELECCIÓN DE LA ESCUELA	
Educadora "A"	<i>"Iniciar al niño en sus experiencias fuera de la familia"</i>
Educadora "B"	<i>"Su aprendizaje y convivencia con sus compañeros para que no tenga temor al pasar a la primaria"</i>

Las afirmaciones de ambas educadoras evidencian un contenido teórico-académico, que seguramente es parte de su formación formal docente. Dejando ver que ellas perciben que los padres de familia han elegido a esta escuela motivados por la preocupación de educar a sus hijos. Este sería el motivo principal para ellas.

4.2. La relación educadoras-padres de familia en la percepción de los propios sujetos.

Ambos sujetos de estudio, formularon valoraciones sobre la relación educadoras-padres de familia a partir de cómo el otro se comporta con ellos, es decir, las educadoras valoraron el comportamiento de los padres de familia hacia sí mismas en función de si eran o no los papás de sus alumnos; y los padres de familia valoraron el comportamiento de las educadoras hacia sí mismos en función de si era o no la maestra que atiende a su hijo.

Los resultados de estas valoraciones se exponen en los dos apartados siguientes.

4.2.1. El padre de familia valorando el comportamiento de las educadoras hacia si mismo.

Los padres de familia emitieron valoraciones respecto del comportamiento hacia sí mismos en función de la educadora que atiende a su hijo y de las otras educadoras de la escuela. El resultado se expone en las dos tablas No. 8 y 9 siguientes:

TABLA No. 8.	
DE LA EDUCADORA QUE ATIENDE A SU HIJO	
ALTAMENTE POSITIVO: “Tenemos buenos tratos y nos llevamos bien”	97.5%
INDIFERENCIA: “Ni bien ni mal”	2.5%
TOTALES	100%

TABLA No. 9.	
DE LAS OTRAS EDUCADORAS HACIA SÍ MISMO	
TOTALMENTE POSITIVO: “Son amables y dan buen trato a los papás”	100%

Comparando ambas tablas, puede apreciarse una ligera diferencia antes que las valoraciones de ambos casos pudieran coincidir cuantitativamente en un nivel totalmente positivo. Sin embargo, apegándonos a los contenidos de las declaraciones de los padres de familia, se verá que en el primer caso, el de la educadora que atiende a su hijo, se habla del buen trato de las educadoras hacia los papás y de una buena relación (“*Tenemos buenos tratos y nos llevamos bien*”) entre ambos. Mientras que en el segundo caso, el de las otras educadoras, sólo se habla de la amabilidad y buen trato de ellas para con los padres de familia.

Parece ser que existe una diferencia cualitativa entre el “buen trato” y “llevarse bien” y cuando ambas situaciones van juntas las cosas parecen ser mejor.

Esto nos habla de una interacción mucho más intensa y seguramente acompañada de sentimientos afectivos del primer caso respecto del segundo.

4.2.2. La educadora valorando el comportamiento de los padres de familia hacia si misma.

Las educadoras emitieron valoraciones respecto del comportamiento hacia si mismas de que fueran los padres de familia de sus alumnos y de los otros padres de familia de la escuela. El resultado se expone en las dos tablas No. 10 y 11 siguientes:

<i>TABLA No. 10.</i>
DE LOS PADRES DE FAMILIA DE SUS ALUMNOS
EDUCADORA “A”: <i>“Que hubo buena comunicación, el trato amable”.</i>
EDUCADORA “B”: <i>“Hubo comunicación, respeto, para sacar adelante a sus hijos”.</i>

<i>TABLA No. 11.</i>
DE LOS OTROS PADRES DE FAMILIA DE LA ESCUELA
EDUCADORA “A”: <i>“Que hay respeto, amabilidad, comunicación”.</i>
EDUCADORA “B”: <i>“Les gusta convivir conmigo, les gusta relajear conmigo, también me respetan”.</i>

Comparando los resultados de ambas tablas, puede apreciarse que las educadoras tienen una visión muy generalizada respecto a los padres de familia. Parece ser que ellas tienden a percibirlos en un término de igualdad, dando muy poca importancia al hecho de que sean o no los papás de sus alumnos. Ya que en ambos casos dan el mismo énfasis respecto al respeto y la buena comunicación.

4.3. La relación interna de grupo: el de los padres de Familia.

La valoración fue hecha en función de cómo los padres de familia perciben el comportamiento de los otros padres de familia hacia si mismos. La finalidad fue tratar de encontrar el sustento subjetivo de las estrategias relacionales que se señalan en la reconstrucción etnográfica. El resultado esta expuesto en la tabla No.12 siguiente:

<i>TABLA No. 12.</i>	
DE LOS OTROS PADRES DE FAMILIA HACIA EL PADRE DE FAMILIA	
<i>“Me tratan bien”</i>	52.5%
<i>“Todos me hablan”</i>	30%
<i>“No todos me hablan”</i>	17.5%
TOTALES	100%

Los resultados de esta tabla sugieren la existencia de una cohesión social medianamente fuerte, ya que el 52.5% manifestó expresamente recibir un buen trato de los

padres de familia. Aunque si se toma en cuenta el contenido de las otras declaraciones, se verá que el 30% manifestó tener comunicación con todos los padres de familia, lo cual también es positivo, ya que podría decirse que este grupo se encuentra en la situación potencial de aliarse a las decisiones que pudiera tomar el grupo mayoritario.

El restante 17.5%, podría decirse que también se encuentra en una posición positiva para el resto del grupo, ya que manifestó no tener comunicación con todos los padres de familia, de lo que se infiere que si la tiene con una parte.

La conclusión que puede derivarse de estas tres categorías interpretativas es la siguiente:

La relación interna de grupo de los padres de familia se caracteriza por la existencia de altas posibilidades de comunicación 82.5% sin contar el porcentaje a favor implícito en el “*No todos me hablan*” pero una parte sí. De este alto porcentaje el 52.5% se destaca por tener vínculos relacionales, ya que hablan del “*Me tratan bien*”.

Esto sugiere una relación interna de grupo bastante sólida, lo cual puede confirmarse en la *reconstrucción etnográfica* ya expuesta en el capítulo anterior, sobre todo en las transcripciones que exhiben la convivencia entre las mamás.

4.4. La cotidianidad comunitaria en la percepción de la educadora.

La valoración fue realizada en función de cómo las educadoras perciben a la cotidianidad comunitaria de la gente de Xocchel, respecto de la gente de las otras comunidades en las que ellas han laborado. El resultado es el expuesto en las dos tablas No. 13 y 14 siguientes:

<i>TABLA No. 13.</i>
LA GENTE DE LA COMUNIDAD
<p>EDUCADORA “A”: <i>“...Son más amables y porque se preocupan por la educación de sus hijos”.</i> [se refiere a la gente de Xocchel]</p> <p>EDUCADORA “B”: <i>“La gente de allá, busca la manera de que la maestra se sienta bien, le lleva regalos a veces de lo que tenga a su alcance, animalitos a veces pollitos, frutas”.</i> [se refiere a la gente de otras comunidades]</p>

<i>TABLA No. 14.</i>
SUS PRÁCTICAS Y COSTUMBRES
<p>EDUCADORA “A”: <i>“Porque no han perdido sus tradiciones y costumbres”.</i> [se refiere a la gente de Xocchel]</p> <p>EDUCADORA “B”: <i>“En otra comunidad hacen su fiesta por la primera cosecha de elotes e invitan a los maestros”.</i> [se refiere a la gente de otras comunidades]</p>

Como se podrá apreciar en ambas tablas, las opiniones de las educadoras tuvieron un sentido diferente, *la educadora “A”* se refirió siempre a lo que existe en la comunidad de Xocchel, mientras que *la educadora “B”* se refirió siempre a lo que existe en las otras comunidades donde ella ha laborado. También se observa que *la educadora “A”* se refiere en términos generales a la gente de la comunidad, mientras que *la educadora “B”* lo hace en términos de la relación entre la gente de la comunidad y los maestros.

Atendiendo a esto, la comunidad de Xocchel, es percibida por *la educadora “A”*, como compuesta por gente que es amable y preocupada por la educación de sus hijos y que aún conserva sus tradiciones y costumbres. Pero para *la educadora “B”*, la comunidad de xocchel

se caracteriza porque la gente no se involucran tanto con ellas, no les hacen regalos, ni las invitan a sus fiestas y ceremonias agrícolas que celebran.

4.4.1. Las repercusiones de la cotidianidad comunitaria en la relación educadoras-padres de familia desde la perspectiva de la educadora.

Las educadoras se refirieron a una serie de características en el comportamiento de los padres de familia que por un lado benefician y por otro no son favorables para la educación de los niños. Sus declaraciones se exponen en la tabla No.15 siguiente:

<i>TABLA No. 15.</i>	
REPERCUSIONES DE LA COTIDIANIDAD COMUNITARIA EN LA RELACION EDUCADORAS-PADRES DE FAMILIA	
EDUCADORA “A”:	Señaló que, aún cuando hay buena comunicación, respeto y coordinación con los padres de familia, desea <i>“que los padres de familia le tuvieran confianza... ..para que los niños puedan desenvolverse bién”</i> . [se refiere a la gente de Xocchel]
EDUCADORA “B”:	Ella desea que haya <i>“una buena relación. A veces quieres organizar algo y no participan todos por la situación de la religión”</i> . [se refiere a la gente de Xocchel]

De estas declaraciones, puede inferirse que las educadoras perciben como provenientes de la cotidianidad comunitaria, una serie de situaciones que se manifiestan en el comportamiento de los padres de familia como lo son la falta de confianza hacia ellas y la no participación en actividades que ellas organizan en la escuela. Situaciones que para las educadoras son fundamentales para el desarrollo de sus actividades docentes. Aunque no se mencionan todas las causalidades, la educadora “A” identifica a la falta de confianza de los papás hacia ella, y la educadora “B” identifica a la situación religiosa de la comunidad, como

la responsable de que no todos los padres de familia participen en las actividades que ellas organizan..

Al comparar estas respuestas con las anteriores, se amplía la comprensión de la estructura de las concepciones de las educadoras respecto de los padres de familia, la cual puede plantearse desde dos situaciones: *1) Los padres de familia en cuanto miembros de la escuela; y 2) En cuanto miembros de la comunidad.*

En el primer caso, puede apreciarse como las educadoras se refieren a los padres de familia, desde los motivos de la elección de la escuela hasta la manera en como los perciben hacia si mismas, de una manera formal. Se refieren a ellos como personas preocupadas por la educación de sus hijos, amables y comunicativos. Sin embargo, en el segundo caso las cosas parecen cambiar en el sentido opuesto, sobre todo cuando destacan la “falta de confianza y de participación” en las actividades escolares, en donde una causa es la “religión”.

Así, las educadoras perciben a los padres de familia en el ámbito de su relación escolar con ellos, con criterios cargados de formalidad y de contenidos de su formación académica; mientras que desde el ámbito de la comunidad, los perciben como sujetos falibles y entregados a sus tradiciones y costumbres (esto incluye a la “religión”).

Comparando las respuestas de los padres de familia, se aprecia una similitud en las tendencias perceptuales de las educadoras. Si revisamos la relación interna de grupo encontramos una alta capacidad de comunicación que implica una mediana situación relacional. Pero la comparación más importante es la que puede hacerse sobre sus declaraciones respecto a los motivos de la elección de la escuela, y sobre la percepción que tienen de la educadora de su hijo y de las otras educadoras de la escuela hacia sí mismos. En el primer caso, las respuestas son mucho más desinhibidas y se enfocan a sus intereses concretos

como lo son la “cercanía al hogar” y la “buena atención a los niños”. En el segundo, las respuestas llevan una carga de formalidad a pesar de que destacan “el buen trato” y “la amabilidad”.

Las tendencias perceptuales de las educadoras y de los padres de familia presentan en la forma un parecido. Cuando ambos declaran cómo perciben el comportamiento del otro hacia sí mismos en el ámbito de la relación escolar, surge una carga valorativa de inhibida formalidad. La coincidencia se hace patente en el hecho de que ambos tipos de sujetos emplean el concepto de amabilidad y de otros adjetivos que con carácter de sinónimos señalan siempre algo positivo del otro. Fuera de este ámbito el otro es visto con sus defectos, falible como cualquier ser humano.

En esta composición de la estructura perceptual de las educadoras y de los padres de familia respecto de la relación cotidiana que ambos sostienen, se encuentra el sustento subjetivo de la misma. El cual, viene a complementar los resultados del trabajo etnográfico ya planteados en el capítulo anterior del presente trabajo de investigación. Allí se exhibieron las estrategias relacionales de cada tipo de sujeto, las cuales estaban insertas en una situación de negociación mayormente callada, velada, basada en el avanzar y ceder nunca más allá de esto. Así se explica que en la práctica lo que cuentan son las acciones y no tanto lo que se dice respecto del otro, de manera que nada se pierde al referirse a este de manera positiva, que de hecho es parte de la solemnidad del trato cordial. Las diferencias, los desacuerdos con el otro se resuelven en el plano de las acciones, de las acciones sustentadas en las propias perspectivas de sujetos diferenciados, como educadora o como padre de familia.

CONCLUSIONES

El haber incursionado a ese “pequeño mundo” que es la escuela cotidiana, permitió realizar este intento de reconstrucción de la relación cotidiana entre las educadoras y los padres de familia.

El trabajo etnográfico fue el detonante para comprender cuales son los componentes estructurales que propician y determinan esa situación relacional, las estrategias relacionales con las que cuentan y que ejercen ambos tipos de sujetos para defender y mantener sus intereses.

El trabajo realizado con las entrevistas abiertas, complementó el trabajo de observación extendiéndolo al sustento subjetivo, a las motivaciones valorativas que dan lugar a las estrategias relacionales ya mencionadas desde la particular posición diferenciada de ambos tipos de sujetos de estudio.

Para empezar, la relación cotidiana referida ocurre entre dos clases diferenciadas de sujetos que son las educadoras y los padres de familia, cuyo motivo para relacionarse es la educación de los niños preescolares. A las primeras les corresponde brindar esa educación y a los segundos velar por que ocurra con eficacia para sus hijos, y apoyar en lo posible a ese fin.

Otras causas que propician esta relación, están basadas en la propia posición diferenciada de ambos tipos de sujetos. A las educadoras les corresponde estar precisamente

en esta escuela por disposición de la institución educativa, mientras que los padres de familia obligados moral y legalmente a proporcionar educación a sus hijos, tienen la posibilidad de elegir la escuela preescolar para sus hijos de entre una de las dos disponibles en la comunidad. Esta elección se fundamenta básicamente en la cercanía de la escuela al hogar familiar y al buen trato que se da a los niños por las educadoras.

Una vez dadas estas condiciones, emerge entre otras, la circunstancia concreta en la cual ocurre la relación cotidiana mediante la continua construcción y reelaboración de estrategias relacionales a partir de las valoraciones diferenciadas de ambos sujetos sobre la relación que sostienen.

Aquí, en este proceso de construcción y mantenimiento de las estrategias relacionales, en la posición diferenciada de las educadoras, es donde surge para ellas la figura de *la experiencia formativa*. La cual implica el manejo consciente de un conocimiento construido en la cotidianidad, es decir, se trata de un saber cotidiano. Un saber cotidiano sobre cómo las educadoras, mantienen hoy una relación “estable y sana” con los padres de familia de su escuela. Una relación “estable y sana”, en el sentido de reconciliar las expectativas diferenciadas de ambos sobre lo educativo y específicamente sobre el quehacer docente, sobre como ser una “buena” docente educadora en esta escuela cotidiana.

Ser educadora en la escuela preescolar “U Nah Xoc Ich Koli” de la comunidad de Xocchel, significa saber con precisión, cuándo y cómo ser flexible, cuándo y cómo ceder o avanzar, para satisfacer las expectativas de los padres de familia o frenar sus acciones de “*apropiación negociada*”. Todo depende de la circunstancia y siempre deberá ser sin menoscabo de la responsabilidad adquirida en el contexto escolar institucional y profesional. Por lo tanto, la educadora hace uso de un saber cotidiano que forma parte de su propia

formación como docente, sin la cual el ser docente perdería significado en ese contexto particular; allí donde ha sido construido ese saber, el que es fruto de la *experiencia formativa* de la praxis.

Si nos remitimos al ya conocido concepto de “*currículum oculto*” de Ph. W. Jackson. Podremos dar cuenta que lo mismo que aquí, allí, el maestro no puede constituirse como maestro sino ha desarrollado las formas adecuadas para existir en el (el aula). En este sentido, el maestro “sabe” como hacerlo, aún cuando no pueda explicitar este conocimiento de forma sistemática. Es un conocimiento más, que se incorpora a la totalidad de sus conocimientos sobre el cómo ser docente, muy especialmente en ese contexto específico en el que se desempeña.

Aquí, en nuestro caso, es el saber cotidiano que históricamente ha sido construido por ambos tipos de sujetos, es decir, que los actores físicos de hoy continúan y actualizan, la tradición relacional iniciada por los actores históricos que existieron momentos atrás, los otros padres de familia y las otras educadoras que han transitado por esta escuela; y con la cual han hecho posible su vínculo relacional en el contexto específico de la comunidad y que solo es válido en ella, para esta relación cotidiana.

Un saber que puede definirse como la conciencia dinámica e innovadora que las educadoras tienen de los motivos que propician su participación dialógica en esta situación relacional, de la circunstancia concreta en la que participan a partir de su condición de sujetos diferenciados y del manejo efectivo de las estrategias relacionales disponibles o de la creación de otras más acordes con la situación enfrentada.

Se trata de un saber absolutamente imprescindible para que las educadoras puedan participar eficientemente en la relación cotidiana educadoras-padres de familia, pero a la vez

relativo, ya que en sí mismo solo representa una pequeña parte de la totalidad del saber cotidiano de estas. Ese saber cotidiano total, debe ser tan vasto y complejo como la totalidad misma de la vida cotidiana de la docente educadora, que incluiría entre otras cosas y como fracciones de este, los saberes cotidianos específicos sobre como sostener relaciones con las otras educadoras de otras escuelas, con las autoridades de la comunidad, con las autoridades educativas, etcétera.

En cada una de esas partes que componen la estructura orgánica de la totalidad de su saber cotidiano, las educadoras se objetivan haciendo uso de ellos, así también, acceden desde aquí a las objetivaciones no cotidianas de la vida escolar y se objetivan a sí mismas cuando se vuelven en modelos a seguir para las otras educadoras que se relacionan con ellas, quienes las asumen como representantes de ese saber cotidiano.

Las potencialidades del saber cotidiano del docente.

En este estudio de caso, el de la relación cotidiana educadoras-padres de familia se ha intentado dar cuenta como la educadora construye desde su cotidianidad saberes específicos para resolver las situaciones problemáticas que enfrenta en su práctica diaria.

La existencia del saber cotidiano docente es real, es un algo inherente a su propio ser, por lo que debería siempre tomarse en consideración en toda acción o reflexión que se refiera a este.

Así también, tomar en cuenta la multiplicidad de potencialidades que representa para contribuir a darle un verdadero sentido humano al proceso educativo que se vive en nuestro

país; no precisamente como el eje central de ello, pero si como un engranaje más, relativo como los otros, pero relevante para tal propósito.

La Maestra Martha Elba Tlaseca Ponce⁶⁸ nos señala una de las muchas potencialidades de este saber cotidiano del docente. Primero reconoce su existencia al afirmar que el docente resuelve cotidianamente problemas y que para ello construye de manera implícita una teorización de los mismos. Luego aclara que este conocimiento no sólo sirve para el fin que fue creado, sino que también sirve para que el propio docente se piense a sí mismo, para que se debele incluso como productor de teoría. Sirve para desmitificar al docente en la creencia de que necesariamente piensa el hecho educativo en el mismo sentido que los pedagogos, reconociendo su propia historia de sujeto-docente, que el piensa lo educativo desde otro lugar, desde su posición diferenciada de docente.

En consecuencia, también puede contribuir a la construcción de la identidad del docente a partir de la aceptación de lo que realmente es, no desde la perspectiva prescriptiva de los otros actores que participan en el proceso educativo, sino desde su relación dialógica con ellos. El punto de partida y de encuentro consigo mismo, está en sus saberes cotidianos, en esos saberes que eficazmente maneja, pero que casi siempre implícitamente expresa. En esos saberes que no por ser cotidianos resultan ser una desviación u oposición a las normas institucionales, sino más bien la expresión de cómo se integran y se resuelven en la práctica las diferencias entre las condiciones reales y los imperativos institucionales.

Tomar conciencia de esos saberes cotidianos, explicitarlos, exponerlos a la consideración de los otros actores educativos y retroalimentarlos con las nuevas teorías y tendencias en educación, es lo que podría permitir la definición de sus responsabilidades

⁶⁸ TLASECA PONCE, Martha Elba. 1999.

actuales. Y ante todo, la generación de un argumento que permita por propia iniciativa y por propia voz poder comprometerse consigo mismo y con los otros actores educativos a la construcción efectiva de una educación con un sentido verdaderamente humano.

Hoy más que nunca, esos saberes cotidianos adquieren una importancia vital para sí mismo y también para los otros actores educativos, ya que solo a partir de él, se estará en condiciones de entablar un verdadero “diálogo” con ellos. Explicitar esos saberes, es la tarea del momento.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola.

Diccionario de filosofía.

F.C.E. México, 1989.

AGUILAR, Citlali.

“La definición cotidiana del trabajo de los maestros” en:

Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente.

Elsie Rockwell.

El Caballito, Biblioteca Pedagógica, SEP. México, 1985.

BERGER, Peter y Thomas, LUCKMAN.

“Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana”. En:

La construcción social de la realidad

Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina, 1986.

CORTES LLAMAS, María Esther.

“La importancia de la interacción escuela-comunidad
en el proceso educativo: la experiencia en Israel”.

UPN. México, 1994.

EDWARDS, Verónica.

Los sujetos y la construcción social del conocimiento
escolar en primaria: un estudio etnográfico.

DIE-CINVESTAV. México, 1985.

EZPELETA, Justa y Elsie, ROCKWELL.

“Escuela y clases subalternas” en:

Cuadernos Políticos

No.37, julio-septiembre. México, 1983.

GARCIA SALORD, Susana.

“Del dato a la teoría, por los estudios de caso” en:

El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas.

Coordinadores: Mario Rueda Beltrán, Gabriela Delgado Ballesteros Y

Miguel Angel Campos Hernández.

CISE, UNAM. México, 1990.

GEERTZ, Clifford.

La interpretación de las culturas.

Gedisa. México, 1980.

GIMENO SACRISTÁN, J.

“Profesionalización docente y cambio educativo” En:

Maestros. Formación, práctica y transformación escolar.

Compiladoras: Andrea Alliaud y Laura Duschatzky

Miño y Davila editores. Buenos Aires, 1992.

HELLER, Agnes.

“Sobre el concepto abstracto de la vida cotidiana” en:

Sociología de la vida cotidiana.

Ediciones Península. Barcelona, 1977.

HELLER, Agnes.

“La estructura de la vida cotidiana” en:

Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista.

Grijalbo. México, 1985.

JACKSON PH. W.

La vida en las aulas.

Morata. Madrid, 1998.

MENDIOLA, Alfonso y Guillermo, ZERMEÑO.

“Hacia una metodología del discurso histórico” en:

Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación.

Coordinador: Luis J. Galindo

Addison Wesley Longman-Conaculta. México, 1988.

PEREZ GOMEZ, Angel.

“El pensamiento práctico del profesor:
implicaciones en la formación del profesorado” En:
Perspectivas y problemas de la formación docente.
Coordinador: Aurelio Villa.
Narcea. Madrid,1988.

ROCKWELL, Elsie.

“El maestro como sujeto” en:
Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente.
SEP/Caballito. México,1985.

ROCKWELL, Elsie.

Reflexiones sobre el proceso etnográfico.
DIE: CIEE del IPN. México, 1987.

ROCKWELL, Elsie.

“De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana
en la escuela” en:
La escuela cotidiana.
F.C. E. México, 1995.

ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado.

“La práctica docente y la formación de maestros” en:
La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates.
Cuadernos de Educación DIE. México, 1986.

ROCKWELL, Elsie y Ruth, MERCADO.

“Las normas de la institución escolar y la vida cotidiana en la escuela”. en:
La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates.
Cuadernos de Educación DIE. México, 1986.

ROCKWELL, Elsie y Ruth, MERCADO.

“Los sujetos y sus saberes”. en:
La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates.
Cuadernos de Educación DIE. México, 1986.

ROJAS SORIANO, Raúl.

Guía para realizar investigaciones sociales
UNAM. México, 1982.

S/A Atlas Encarta.
Microsoft 1998-1999.

S/A.
Los municipios de Yucatán.
Secretaría De Gobernación. México,1988.

S/A.
Programa de Orientación Educativa a Padres de Familia.
SEP. México,1984.

S/A.
Programa de Educación Preescolar Para Zonas Indígenas.
SEP. México,1994.

SCHMELKES, Silvia y otros autores.
“Estudio exploratorio en la participación comunitaria en
la escuela rural básica formal” en:
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.
Vol. IX, No. 4. México, 1979.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo.
“La práctica reflexiva y la comprensión
de lo que acontece en las aulas” En:
La vida en las aulas.
Ph. W. Jackson.
Morata. Madrid,1998.

TLASECA PONCE, Martha Elba.
“Teoría educativa” en:
I Teleconferencia del Seminario de Teoría Educativa.
De la Maestría en Desarrollo Educativo Vía Medios.
Universidad Pedagógica Nacional.
México, febrero, 1999.

WOODS, Peter.
La escuela por dentro. La etnografía en
la investigación educativa.
PAIDOS. Barcelona, 1995.

A N E X O S

ANEXO No. 1

CONSTRUCCION DEL PROCESO DE INVESTIGACION				
OBJETIVO GENERAL				
Reconstruir la relación cotidiana existente entre las educadoras y los padres de familia, con la finalidad de conocer y explicar aquella experiencia formativa que puede resultar para las educadoras.				
OBJETIVOS PARTICULARES				
1.-Descubrir en que espacios, actividades, tiempos y como ocurre cotidianamente la relación entre las educadoras y los padres de familia.		2.-Conocer como las educadoras y los padres de familia, perciben la relación cotidiana que actualmente sostienen.		
INDICADORES	INDICADORES	INDICADORES	INDICADORES	INDICADORES
1.1 Los espacios, actividades, tiempos donde ocurre cotidianamente la relación entre las educadoras y los padres de familia	1.2 Como ocurre cotidianamente la relación entre las educadoras y los padres de familia.	2.1 conocer como las educadoras perciben la relación que sostienen actualmente con los padres de familia de su centro de trabajo.	2.2 conocer como los padres de familia perciben la relación actual que sostienen con las educadoras del centro preescolar donde estudian sus hijos.	2.3. conocer como las educadoras perciben actualmente la cotidianidad comunitaria, el reflejo de esta cotidianidad en los padres de familia y sus consecuencias en la relación que actualmente sostiene con ellos.
SUBINDICADORES Y ASPECTOS	SUBINDICADORES Y ASPECTOS	SUBINDICADORES Y ASPECTOS	SUBINDICADORES Y ASPECTOS	SUBINDICADORES Y ASPECTOS
1.1.1 -Los espacios, -Las actividades -Los tiempos.	1.2 .1 -Los requisitos. -Los sujetos. .El sentido. -Circunstancias externas. -Formas de comunicación	2.1.1 La escuela en la percepción de la educadora. -a)La elección de la escuela. 2.1.2 La percepción de la educadora respecto a su relación con los padres de familia. -a)Los padres de familia de sus alumnos. -b)Los otros padres de familia	2.2.1 La escuela en la percepción del padre de familia. -a)La elección de la escuela. 2.2.2 La percepción del padre de familia respecto a su relación con las educadoras. -a)La educadora que atiende a su hijo. -b)Las otras educadoras. -c)Los otros padres de familia.	2.3.1 La percepción de la educadora respecto a la cotidianidad comunitaria, el reflejo de esta cotidianidad en los padres de familia y sus consecuencias en la relación que actualmente sostiene con ellos. -a)La cotidianidad comunitaria. -b)Sus repercusiones en la relación educadoras-padres de familia.

ANEXO No. 2

SELECCIÓN DEL METODO, LAS TECNICAS Y LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN				
NUMERO DE INDICADOR	METODO	TECNICA	INSTRUMENTO	INFORMANTE
1.1	-Síntesis de la observación	-Observación directa.	-Guión de observación.	-Las relaciones en la escuela.
1.2	-Síntesis de la observación	-Observación directa.	-Guión de observación.	-Las relaciones en la escuela.
2.1	-Registro de opinión de los entrevistados.	-Entrevista abierta.	-Guión de entrevista.	-La educadora.
2.2	-Registro de opinión de los entrevistados	-Entrevista abierta.	-Guión de entrevista.	-El padre de familia.
2.3	-Registro de opinión de los entrevistados	-Entrevista abierta.	-Guión de entrevista.	-La educadora.

ANEXO No. 3.

CUESTIONARIO DE ENTREVISTA PARA LAS EDUCADORAS 1/2

2.1.1. LA ESCUELA EN LA PERCEPCIÓN DE LA EDUCADORA:

a) ¿Por qué considera usted que los padres de familia deciden traer a sus niños a la escuela en la que labora?

2.1.2 LA PERCEPCIÓN DE LA EDUCADORA SOBRE SU RELACION CON LOS PADRES DE FAMILIA.

a) Respecto a los padres de familia de sus alumnos:

¿Qué opina sobre el comportamiento de los padres de familia de sus alumnos hacia usted?

b) Respecto a los otros padres de familia:

¿Qué opina sobre el comportamiento de los otros padres de familia de la escuela hacia usted?

**CUESTIONARIO DE ENTREVISTA
PARA LAS EDUCADORAS
2/2**

2.3.1 LA COTIDIANIDAD COMUNITARIA, SUS REPERCUSIONES EN LA RELACION EDUCADORAS-PADRES DE FAMILIA; EN LA PERCEPCIÓN DE LA EDUCADORA.

-La cotidianidad comunitaria:

¿Qué es lo que diferencia a la comunidad de Xocchel de las otras comunidades en las que usted ha laborado? En cuanto a:

*Su gente.

*Sus prácticas, costumbres, fiestas.

-Las repercusiones de esta situación, en la relación educadoras-padres de familia.

¿Qué consecuencias le ha generado ésta situación en su relación con los padres de familia?

ANEXO No. 4

CUESTIONARIO ENTREVISTA PARA LOS PADRES DE FAMILIA

2.2.1. LA ESCUELA EN LA PERCEPCIÓN DEL PADRE DE FAMILIA.

¿Por qué le gustó la escuela donde estudia su hijo?

2.2.2. PERCEPCIÓN DEL PADRE DE FAM. RESPECTO A SU RELACION CON
LAS EDUC. DE LA ESCUELA EN FUNCION DE:

a) La educadora que atiende a su hijo.

¿Que opina del comportamiento de la maestra de su hijo hacia usted?

b) De las otras educadoras

-Que opina del comportamiento de las otras maestras hacia usted

c) Los otros padres de familia de la escuela.

-Que opina del comportamiento de los otros padres de familia con usted?

ANEXO No. 5.

GUIÓN DE OBSERVACIÓN

1.1. Conocer los espacios, actividades, tiempos donde ocurre cotidianamente la relación cotidiana entre las educadoras y los padres de familia.

- a) *Espacios*: ubicar en que lugares precisos de la escuela ocurre el contacto "cara a cara" entre las educadoras y los padres de familia.
- b) *Actividades*: en que actividades propias o no de la escuela ocurre el contacto.
- c) *Tiempos*: en que momentos precisos de las actividades de la escuela ocurre el contacto.

1.2. Cómo ocurre cotidianamente la relación entre las educadoras y los padres de familia.

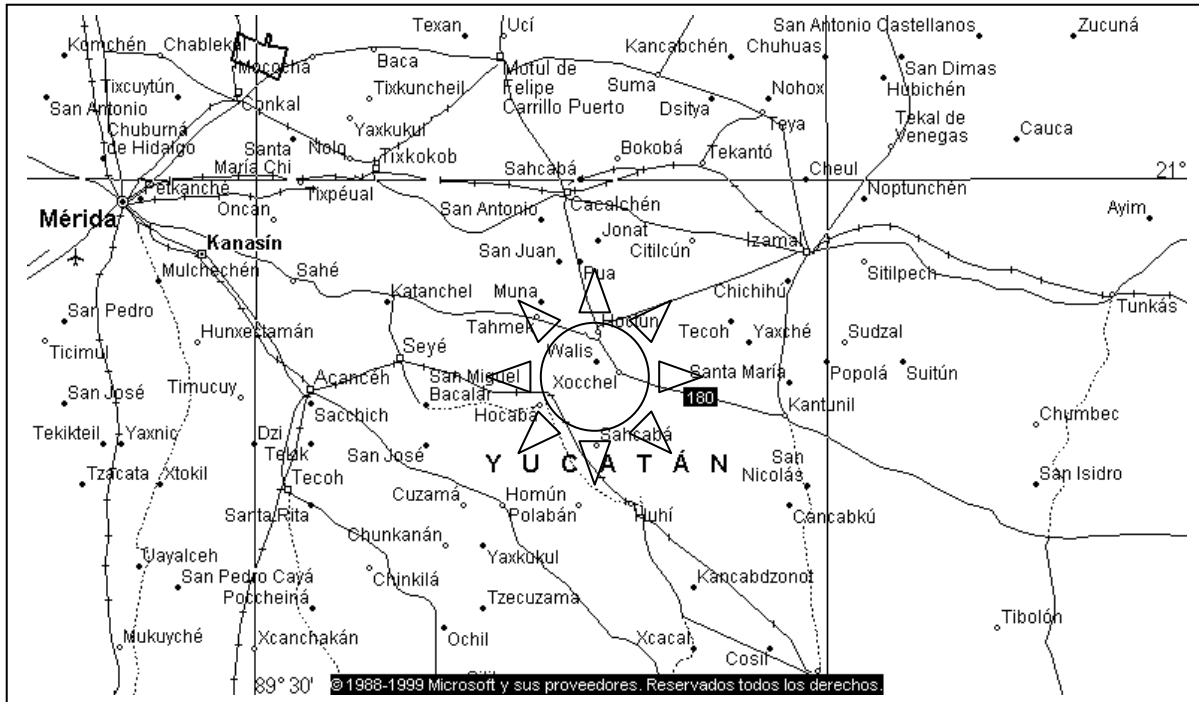
- a) ¿Cuáles son los requisitos para que pueda ocurrir el contacto?
- b) ¿Cómo responden los sujetos a tales requisitos?
- c) ¿Cuál es el sentido que tiene esta relación cotidiana?
- d) ¿Que es lo que le otorga este sentido?
- e) ¿Existen posiciones dominantes de un tipo de sujeto a otro, si es así como ocurre?
- f) ¿Que elementos o circunstancias externas a la escuela tienen una acción determinante en el sentido de esta relación cotidiana?
- g) Las posible formas de comunicación entre ambos tipos de sujetos para relacionarse.

ANEXO No. 6

CRONOGRAMA DE TRABAJO DE CAMPO 1999																							
SIMBOLOGÍA:	NOVIEMBRE																						
	OBSERVACION	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	
		9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
	X	X	X	X	OX	O		OX	X	OX	OX	OX	O		X	OX	X	X	X	O		X	
	ENTREVISTAS	DICIEMBRE																					
		M	J	V	S	D	L	M	N	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
			X	X	X	O		OX	X	OX	OX	X	O		X	X	X	O	O	O			
	*Las casillas marcadas corresponden de acuerdo a la simbología, a los días del trabajo de campo, y a la vez indican si se realizó el trabajo de observación, de entrevista o las dos actividades el mismo día.																						

ANEXO No. 7.

UBICACIÓN GEOGRAFICA DE LA COMUNIDAD DE XOCHEL EN EL ESTADO DE YUCATÁN

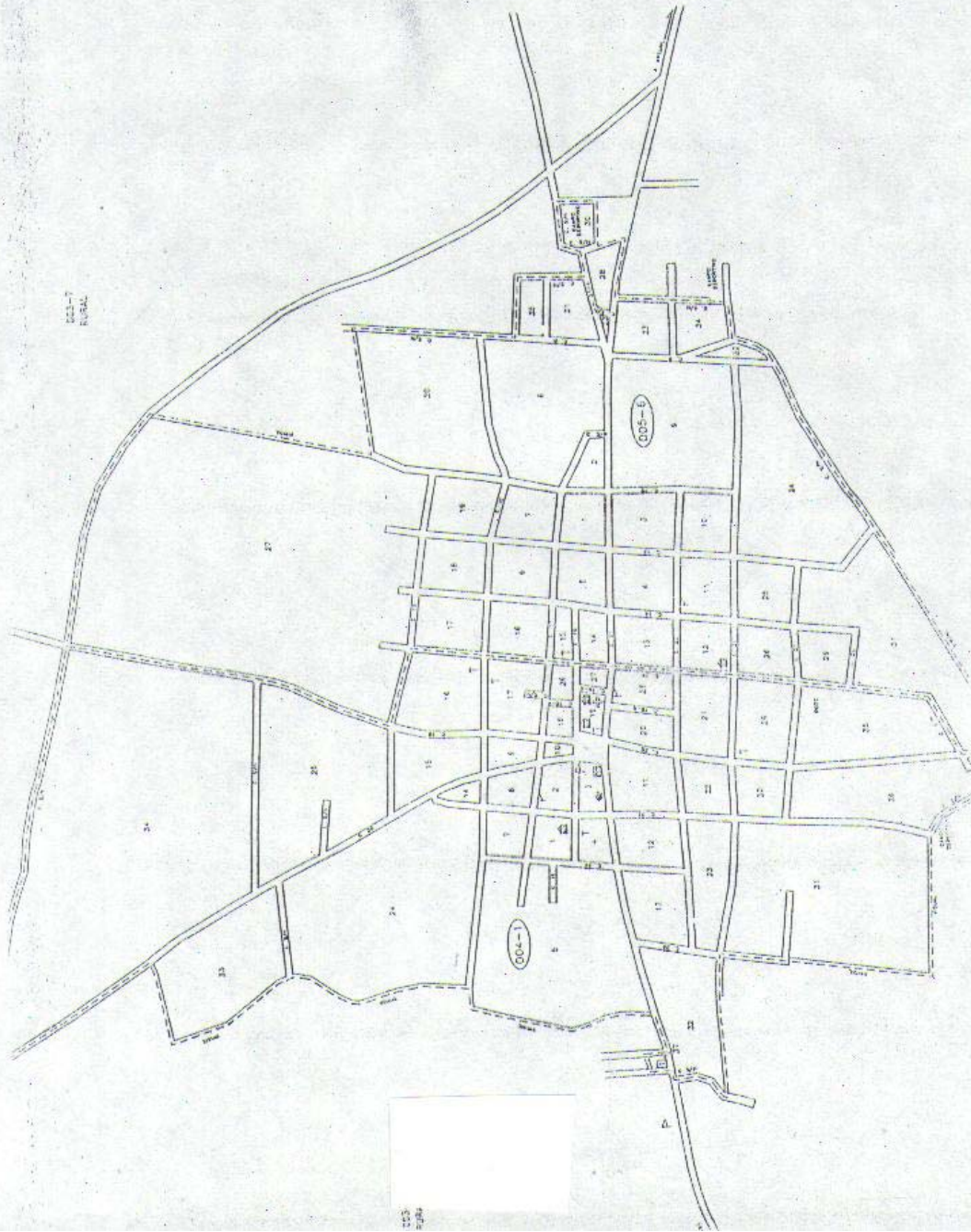


Comunidad de Xochel, cabecera municipal del Municipio del mismo nombre. Su ubicación geográfica es 20 grados, 50 minutos Latitud Norte y 89 grados, 10 minutos Longitud Oeste⁶⁹.

⁶⁹ Atlas Encarta. Microsoft 1998-1999

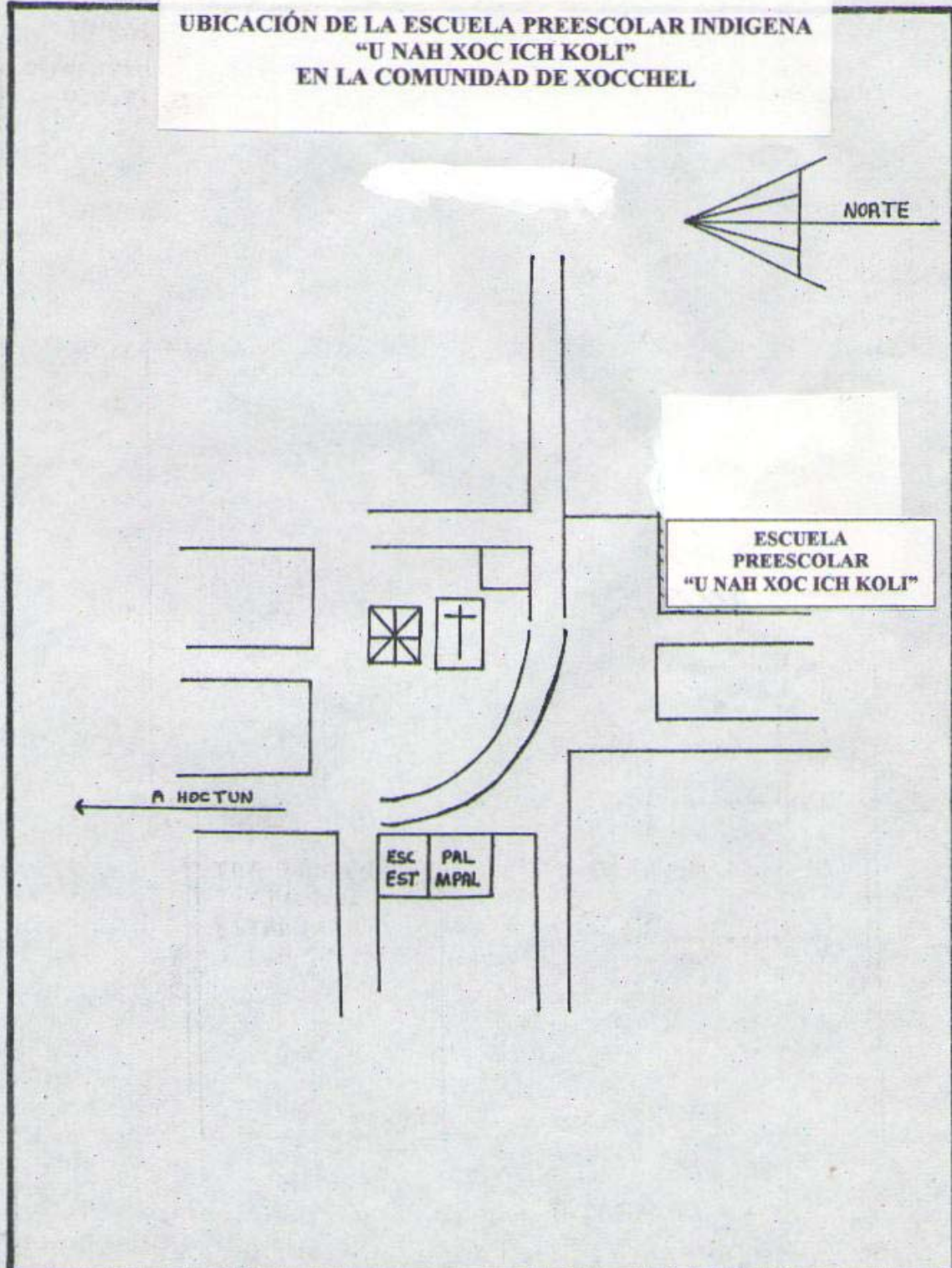
ANEXO No. 8.

MAPA DE LA COMUNIDAD DE XOCHEL



ANEXO No. 9.

**UBICACIÓN DE LA ESCUELA PREESCOLAR INDIGENA
"U NAH XOC ICH KOLI"
EN LA COMUNIDAD DE XOCHEL**



ANEXO No. 10.

CROQUIS DE LA ESCUELA PREESCOLAR INDÍGENA
"U NAH XOC ICH KOLI"

ORIENTACION

