



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

**SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

**“Si los alumnos no avanzan es porque la familia no los apoya”.
Estudio sobre la relación Escuela y familia y su impacto en la trayectoria
escolar de alumnas y alumnos de nivel preescolar.**

**Tesis que para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo Educativo**

Presenta

GABRIELA PANTOJA SOTO

**Directora de Tesis:
Dra. Alicia Estela Pereda Alfonso**

México D.F.

Noviembre 2012

INDICE	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
Perfil de la investigación	4
Objeto de estudio	4
Preguntas de investigación	5
Decisiones Metodológicas	6
Criterios de Análisis de los materiales empíricos	10
CAPÍTULO I	
La investigación educativa sobre las relaciones escuela-familia	
1.1 Relación familia escuela	11
1.1.1 Las relaciones convergentes entre familia y escuela	12
1.1.2 Las relaciones divergentes entre la familia y la escuela	17
1.1.3 Propuestas para mejorar la relación familia- escuela	22
1.2 Diversidad de familias	24
1.3 Juegos de poder entre familias y escuela	27
1.4 La noción de autoridad	31
1.5 El papel de la escuela: homogenizar?	33
CAPÍTULO II	
Propuesta metodológica: Trayectorias Escolares	35
2.1 Las trayectorias escolares	36
2.2 Dimensiones de la trayectoria escolar	42
2.2.1 Rendimiento escolar	43
2.2.2 Continuidad de tiempo	43
2.3 Construcción de Trayectorias	44
2.3.1 Acontecimiento personal	47
2.3.2 Acontecimiento interpersonal	48
2.3.3 Acontecimiento de aprendizaje	48
2.4 Los sujetos de las trayectorias	49
CAPITULO III	
Relaciones escuela familia.	
El discurso institucional y las prácticas cotidianas en el contexto de la investigación	51
3.1 Es escenario	52
3.2 La escuela católica	54
3.2.1 Su naturaleza y finalidad	54
3.2.2 La formalidad canónica	56
3.2.3 La autoridad eclesiástica	58
3.3 El centro escolar ante la sociedad	59
3.3.1 Las escuelas de la congregación	61
3.4 El Modelo educativo de la Congregación	63

3.4.1	Los principios de la educación	63
3.4.2	La concepción de la educación por parte de la institución	64
3.4.3	Los procesos de enseñanza- aprendizaje	65
3.5	El discurso de la congregación sobre los agentes educativos	65
3.5.1	La visión de las familias	65
3.5.2	La visión del alumno	69
3.5.3	La visión del maestro	71
3.6	El discurso de la Secretaría de Educación Pública	74
	El modelo de Preescolar	74
3.6.1	La obligatoriedad de la educación preescolar	75
3.6.2	La concepción de la educación	76
3.6.3	Los principios pedagógico	76
3.6.4	Los procesos de enseñanza aprendizaje	77
3.7	El discurso de la SEP respecto a los agentes educativos	77
3.7.1	La visión de la familia	78
3.7.2	La visión del alumno	79
3.7.3	La visión del maestro	79

CAPÍTULO IV

La puesta en escena de la relación entre escuela y familias Parte 1: El caso de Alfredo

81

4.1	La familia de Alfredo	81
4.2	La maestra de Alfredo	82
4.2.1	Entrevista con la maestra de Alfredo	83
4.3	La trayectoria de Alfredo	97
4.3.1	Formas de enseñanza en casa y en la escuela	97
4.3.2	Quien se encarga de Alfredo	98
4.3.3	El ingreso a la escuela	98
4.3.4	Por qué estamos aquí	100
4.3.5	El ingreso a prepi	100
4.3.6	Qué es lo que se evalúa de Alfredo	102
4.3.7	Miradas cruzadas	103
4.3.8	Los agentes educativos, ¿qué piensan de Alfredo?	105
4.4	Acontecimientos	106
4.4.1	El cambio de escuela	106
4.4.2	Alfredo habla en público	107
4.4.3	Las tácticas de Alfredo en el salón de Clases	108
4.4.4	Transformación en la concepción sobre la familia de Alfredo	109

CAPÍTULO V

La puesta en escena de la relación entre escuela y familias Parte 2: El caso de Sabina

5.1	La familia de Sabina	110
5.2	La maestra de Sabina	111
5.2.1	Entrevista con la maestra de Sabina	111

5.3 La directora	120
5.3.1 Entrevista con a directora	120
5.4 La trayectoria de Sabina	131
5.4.1 Nueva familia, nueva escuela	131
5.4.2 Sabina en casa y en la escuela	132
5.4.3 Un trato sobreprotector	134
5.4.4 Actividades extraescolares	136
5.4.4.1 Jazz	136
5.4.4.2 Hawaiano	136
5.4.4.3 Club de tareas	137
5.4.5 Sabina entra al salón de los grandes	137
5.5 Acontecimientos	138
5.5.1 ¿Por qué no hay fotos de mi mamá embarazada?	138
5.5.2 Presentación de Hawaiano	139
5.5.3 Voy a ser hermana mayor	140
5.5.4 Las maestras y mi mamá han cambiado conmigo	140
CONCLUSIONES	141
BIBLIOGRAFÍA	147

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge a partir de mi experiencia docente en el nivel preescolar y propone abordar una problemática sobre la cual los docentes raramente reflexionamos por encontrarnos inmersos en la cotidianidad del aula: me refiero a las relaciones que se establecen con la familia en el ámbito educativo y su impacto en la trayectoria escolar de los alumnos del nivel preescolar.

Al proponer el vínculo escuela-familia como objeto de estudio de la presente investigación, no me refiero a las ocasionales pláticas en el horario de entrada y/o salida, o a los intercambios más formales con padres y madres de los niños en las Juntas y eventos académicos y recreativos, donde se aborda este lazo en términos de deberes y obligaciones de la familia para con la escuela o sobre el desempeño de los alumnos. En cambio, me interesa estudiar las distintas concepciones de familia que se construyen y reproducen en la escuela por parte de los y las docentes, como expresiones de las relaciones de poder que se juegan entre los distintos agentes educativos: directivos, docentes y familiares de las y los alumnos.

Estudiar los nexos entre la escuela y la familia implica centrar la atención en una relación que parece bastante desarticulada, es decir, donde ambos sujetos de la relación parecen mantener un diálogo dificultoso, poco fluido, en ocasiones se contemplan con recelo y, con frecuencia, pierden de vista que la formación de los alumnos debería reunirlos en un trabajo colaborativo y solidario; pero, este propósito no resulta fácil de lograr. Precisamente por ello es que surge el interés

por analizar el vínculo escuela-familia, desde la perspectiva de las relaciones de poder que se juegan entre estos agentes educativos, a fin de detectar las principales características de esta relación y, también, para encontrar las formas de vinculación que permiten tender puentes entre ambas, a partir del vínculo que las reúne: la educación de los alumnos/hijos.

En mi experiencia como docente he visto que muchas de las construcciones que se hacen sobre la diversidad de familias, están fundadas en las creencias e ideas previas de las y los docentes, y también he podido apreciar cómo afectan la vida escolar de los alumnos ya que estas representaciones se convierten en verdaderas etiquetas para caracterizar y valorar a los alumnos que definen la relación pedagógica, de acuerdo con la familia de la que provengan.

Anteriormente, en décadas pasadas, las familias sólo acataban lo que les decían las docentes sobre la forma de educar a sus hijos, pero he presenciado cómo se ha dado un cambio en estas formas de relación, ya que muchas familias cada vez están más al tanto de lo que hacen sus hijos en la escuela, muestran más interés por sus actividades y tienen una mejor disposición, además de que poseen niveles más altos de escolaridad que les permiten cuestionar y argumentar en relación con las recomendaciones, propuestas y evaluaciones que hacen los docentes sobre sus hijos.

En relación con lo anterior, A.J. Pulpillo (1982), establece que en la relación familia-escuela se está produciendo una gran mutación, desde un papel más pasivo hacia un protagonismo que, en ocasiones es percibido y recibido como amenaza. La familia, originariamente se limitaba a dejar en manos de las escuelas toda la responsabilidad de la educación de los menores, preocupándose muy poco de cómo era llevada a la práctica. Progresivamente, las familias han cambiado de actuación y al parecer, ya que no les es tan ajena la escuela en la que van a escolarizar a sus hijos, así como la instrucción y educación que van a recibir. Incluso llegan a asociarse para formar parte de la vida de los centros, estar informados, exigir, entre otras actividades.

Con base en la práctica docente desarrollada en el nivel preescolar, he observado que a pesar de que la familia y la escuela parecen dispuestas a

cooperar en la educación de los niños, puede señalarse una especie de contradicción ya que, por un lado se enfatiza la apertura, interés e invitación de la escuela para que las familias se involucren pero, por el otro, cuando las familias tratan de llevar a la práctica este compromiso, más allá de los límites que la propia escuela espera y desea, no los dejan participar ni opinar mucho. Las primeras reflexiones en torno de esta especie de contradicción observada me llevan a pensar que existe un cierto temor a la pérdida de protagonismo por parte de la escuela, es decir, a enfrentar situaciones que docentes y directivos parecen interpretar como un cuestionamiento a su papel de autoridades pedagógicas. En consecuencia, para hacer frente a esa desazón se generan una serie de actitudes hacia los alumnos, como, por ejemplo, ignorarlos o ponerlos en ridículo frente a sus compañeros. De este modo, se restringen las posibilidades de comunicación entre ambas instituciones, en lugar de permitir la entrada y la cooperación de las familias y, por el otro, se promueven situaciones que perjudican la trayectoria escolar de las y los alumnos.

En los primeros años de vida de los niños, la familia es la principal instancia socializadora. Pero si partimos de la idea de que los ambientes familiar y escolar son los que más influyen en el desarrollo de las personas y de su proceso educativo, es fundamental la colaboración entre todos aquellos que intervienen en el desarrollo y formación del niño. Entre la escuela y la familia debe existir una estrecha comunicación para lograr una visión integral del alumno del alumnos, que tome en cuenta todas sus dimensiones, eliminando, en la medida de lo posible, discrepancias y antagonismos a favor de la formulación de criterios de actuación y apoyo mutuo, ya que por derecho y por deber ambas instancias tienen fuertes competencias educativas y necesariamente han de estar coordinadas, siendo objeto, meta y responsabilidad de ambas instituciones construir una intencionalidad educativa común (Martínez y Fuster, 1995; Fuente, 1996).

En relación con lo anterior, García (1984) considera que si un profesor quiere educar, no tiene más remedio que contar con las familias y colaborar con ellas, para que los esfuerzos que realiza en las horas de clase tengan continuidad en el resto del día. No se puede olvidar que cuando profesores piensan que los

únicos que necesitan ser educados en la escuela son los alumnos, y no incluyen a las familias y a los mismos profesores, en ese mismo momento comienzan los problemas.

Por lo expuesto, resulta urgente revisar las relaciones de la escuela con la familia para que tanto padres y madres, así como docentes, dejen de verse como fuerzas enemigas y logren trabajar de manera solidaria en pro de los alumnos.

Perfil de la investigación

Objeto de estudio

La relación familia- escuela es un tema muy abordado actualmente pero en su mayoría se habla de ella dándole mayor énfasis a la necesidad de la integración de las familias en los asuntos escolares de los niños para que su educación se vea beneficiada y su paso por la escuela resulte más placentero.

En este trabajo la relación familia- escuela se observará desde otra perspectiva: la de los docentes, para indagar cómo ellos construyen y representan a las familias que integran la comunidad escolar y cómo afectan éstas representaciones a la trayectoria escolar de los alumnos, en este caso de preescolar.

El presente trabajo es relevante para conocer las concepciones que tienen los docentes de preescolar sobre las familias que integran la comunidad educativa y su influencia o impacto en la trayectoria escolar de los alumnos de dicho nivel educativo. También, se plantea como un aporte para trabajos futuros, así como para la búsqueda de estrategias pedagógicas y comunicativas que permitan a las familias y a los docentes generar vínculos más estrechos con el fin de apoyar a los alumnos de preescolar para que su paso por la escuela sea más placentero.

El interés por revisar las concepciones de los docentes sobre la diversidad en relación con las familias, surge a partir de mi experiencia como docente en el nivel preescolar, ya que he observado de manera informal distintas estrategias de comunicación entre escuela y familia, entre las cuales cabe mencionar:

- Etiquetas de las diferentes familias, en donde califican a unas de buenas familias y a otras de malas familias
- Exclusión hacia cierto tipo de familias, que no encajan con el ideal propio de las docentes o de la escuela.
- Buenas relaciones con algunos tipos de familia, específicamente con las que reciben el calificativo de “buenas familias”.

Estas modalidades entre la escuela y la familia evidencian relaciones de poder, razón por la cual, el trabajo también es relevante para estudiar la relación escuela-familia desde la perspectiva de los juegos de poder y de las estrategias de resistencia que se plantean entre los distintos agentes educativos, ya que los vínculos que se dan entre estos agentes, permiten evidenciar diversos hechos y acontecimientos que reproduce la organización escolar, los cuales afectan las interacciones cotidianas entre dichos agentes.

Preguntas de Investigación

- ¿De qué manera la relación que se establece entre la escuela y familia impacta en la trayectoria escolar de los alumnos de un Jardín de Niños en la Ciudad de México?
- ¿Por qué pese a los discursos pedagógicos de los agentes educativos que proponen un vínculo estrecho y una relación solidaria entre la escuela y la familia, la escuela parece reacia a estrechar lazos y generar estrategias de colaboración con otros agentes educativos?

A modo de respuesta provisional a las preguntas anteriores, la investigación se apoya en los siguientes supuestos:

En relación con la primera interrogante se plantea lo siguiente:

Si la escuela tiene una percepción positiva de la familia, el desempeño del alumno será evaluado como favorable si evidencia logros en las dimensiones personal, interpersonal y de aprendizaje. Estos logros se pueden ver reflejados en su desarrollo personal al sentirse cada vez más confiado y seguro de sí mismo, de lo que hace y cómo se siente en la escuela, que ha logrado mantener interacciones

favorables con sus pares y los adultos con los que convive y que ha manifestado avance significativos en los aprendizajes que se esperan de él de forma institucional, entre otros. Dichos logros han sido propuestos por la escuela para medir su rendimiento y considerar que el alumno está en condiciones de abordar al siguiente nivel.

En cambio, si la escuela tiene una percepción negativa de la familia, el desempeño escolar se verá afectado en las dimensiones antes mencionadas ya que él y la alumna evidenciarán problemas en la interacción con los compañeros, especialmente, en la integración con sus iguales en espacios de trabajo y de juego, dificultades para comunicarse con las y los adultos que se mostrarán con mutismo y timidez. Por último, presentará situaciones relacionadas con la construcción de autoestima y autonomía que se notarán en dificultad para resolver por sí mismo las tareas, para externar sus ideas y preferencias y sobre todo no se le considerará que cuente con las herramientas básicas que se presuponen aptas para su edad en esta institución.

En relación con la segunda interrogante se plantea lo siguiente:

La escuela tiene miedo de perder su autoridad pedagógica sobre la educación de los alumnos y no sabe cómo trabajar con la diversidad de familias de manera tal que sostendrá un discurso contradictorio, donde, por un lado, estimulará y solicitará la participación de las familias y, al mismo tiempo, desalentará las intervenciones que se distancien de las expectativas de la escuela sobre los vínculos e injerencia familiar en el proceso educativo.

Decisiones metodológicas

El camino metodológico seleccionado para poner a prueba las respuestas provisionales adopta un carácter cualitativo y propone estudiar la relación entre la escuela y la familia y su impacto en la trayectoria escolar de los alumnos de preescolar, apoyándose en la etnografía.

La etnografía es una descripción o reconstrucción densa de escenarios y grupos culturales en la que el trabajo de campo es la base del proceso de

investigación. Desde este enfoque, se le da mayor atención a la interacción informador-etnógrafo. (Balandra, et al.2003)

Para profundizar en las concepciones docentes, el presente trabajo analiza el papel que desempeñan los agentes educativos del nivel preescolar, poniendo énfasis en las relaciones de poder que se establecen entre: a) docentes entre sí, b) docentes y alumnos y c) docentes y familia. Aunado a lo anterior, se analizará el impacto de las relaciones escuela-familia a través de la reconstrucción de las trayectorias escolares de dos alumnos, en una escuela privada de nivel preescolar, ubicada al sur de la ciudad de México durante todo un ciclo escolar 2011.

El camino metodológico adoptado implica trabajar con los siguientes métodos:

Observación participante

Dentro del primer momento de la investigación, la observación como herramienta de recopilación de información resulta muy importante, ya que como Mendiola (2000) señala: “el observador es quien construye una realidad, en el solo hecho de observar, marca una distinción, una elección, marcando una diferencia”

Asimismo, utilizaré la observación participante para revisar las formas de comunicación existentes entre la escuela y las familias de un Jardín de Niños en la Ciudad de México y cómo esas formas de comunicación afectan en las trayectorias escolares de los alumnos de esta institución.

Cabe señalar, que la observación participante se caracteriza por la existencia de un conocimiento previo entre observador y observado y una permisividad en el intercambio, lo cual da lugar a una iniciativa por parte de cada uno de ellos en su interrelación con el otro. El observado puede dirigirse al observador, y el observador al observado en una posición de mayor cercanía psicológica pero con un nivel de interacción (Aguirre, 1995).

Para Rincón, D. y colaboradores (1995) el objetivo fundamental de la técnica de observación participante es la descripción de grupos sociales y escenas culturales mediante la vivencia de las experiencias de las personas implicadas en

un grupo o institución, con el fin de captar cómo definen su propia realidad y los constructos que organizan su mundo. Así, la observación directa de eventos relevantes ha de realizarse durante la interacción social en el escenario con los sujetos del estudio, unida a entrevistas formales e informales, registros sistemáticos, recogida de documentos y materiales, de forma flexible según la dirección que tome el estudio.

Estos autores agregan que con la observación participante se puede describir la realidad social, las percepciones y vivencias de las personas implicadas y el significado de sus acciones, por lo que pienso que es apropiada para la realización de esta investigación.

Entrevistas no estructuradas

En la entrevista no estructurada o libre se trabaja con preguntas abiertas, sin un orden preestablecido, adquiriendo características de conversación. Esta técnica consiste en realizar preguntas de acuerdo a las respuestas que vayan surgiendo durante la entrevista. La entrevista no estructurada puede plantear cuestiones previas que serán indagadas en la entrevista, o puede desarrollarse sin preparación, pretendiendo que el entrevistado exprese su situación.

Cicourel (1980) menciona que el uso de la entrevista no estructurada le permite al investigador hacer otras preguntas más allá de lo que él había planeado, además, logra clarificar el significado de las respuestas que recibe. El investigador puede también descubrir la información importante que no parecía relevante antes de la entrevista y que al momento de hacerla se puede obtener.

Con el objeto de entender las concepciones que tienen las docentes respecto a las familias, se realizará, en un primer momento, observaciones y registros de las actividades que se llevan a cabo en la escuela, atendiendo principalmente a aquellas que involucren directamente a las familias. Dichas actividades se observarán en distintos escenarios: en el salón de clases, en el patio, pasillos, entrada de la escuela, entre otros. Lo anterior, me permitirá conocer un poco más la dinámica de las relaciones entre docentes y familias y los significados que atribuyen a las mismas.

Trayectorias escolares de los alumnos

Si la escuela originalmente fue pensada para los colectivos de alumnos, la noción de trayectoria supone singularizar la mirada. Pone en evidencia que cada alumno seguirá un recorrido escolar. La idea de “trayectoria” pone el acento en una “biografía escolar” y en el impacto que el presente escolar tiene en el recorrido futuro. Este recorrido no se da por predeterminado en forma cerrada sino que se ha tomado conciencia de que la “experiencia escolar” es fundamental, y sobre todo, singular para el futuro de dicho recorrido. La preocupación por la trayectoria escolar del alumno implica un desplazamiento de la mirada pedagógica, desde la estructura de la disciplina y su articulación en el currículo, hacia el recorrido que cada alumno hace de ella.

Con la información obtenida en el trabajo de campo, se reconstruirán las trayectorias escolares de 2 alumnos que cursen kínder 2 y tengan entre 4 y 5 años de edad, quienes serán seleccionados con base en el tipo de relación que llevan sus familias con la escuela. Así, el criterio de selección de las y los alumnos que participarán en la investigación consistirá en identificar uno que la escuela considera que tienen buena relación con la familia y otro, que la escuela reporta que no llevan una relación estrecha.

Para reconstruir las trayectorias se tomarán en cuenta de manera inicial, los expedientes personales de los alumnos, en donde se registran entrevistas con las familias de los alumnos y sus maestras así como las evidencias del trabajo que realizan en clase.

El seguimiento de los alumnos seleccionados iniciará el último semestre del ciclo escolar de kínder 2, es decir, desde enero hasta julio y proseguirá durante el primer semestre del siguiente ciclo, cuando cursen Preprimaria. Dicho seguimiento tiene la finalidad de observar de qué manera las relaciones que se entablan entre la escuela y la familia pueden incidir en los logros de los alumnos para lo cual se considera necesario realizar dichas observaciones. Las trayectorias a seguir tendrán una duración de un año escolar completo. Asimismo, se pretende realizar entrevistas a los 2 alumnos que participarán en la investigación y a sus familias,

así como a la maestra que tienen en cada ciclo escolar, con el fin de armar un nuevo expediente de cada uno de los alumnos a seguir y poder observar la influencia de la relación que su familia tiene con la escuela y, en particular, con las docentes en su paso por cada ciclo.

Criterios de análisis de los materiales empíricos

El análisis de la información recogida durante el trabajo de campo se realizará a partir de las transcripciones de las observaciones y entrevistas, para detectar similitudes en las diversas versiones, así como rumbos, patrones y tendencias con la finalidad de mantener la forma y tomando en cuenta a los actores de forma veraz en la investigación. Así mismo, con base en la teoría y en lo observado en el campo, se buscarán patrones en la relación escuela y familia que estén impactando en el desempeño de los alumnos seleccionados.

Con dichos datos, se realizarán categorías de análisis mismas que servirán como base para la construcción de las trayectorias escolares de los dos alumnos antes mencionados y con ello, corroborar los supuestos hipotéticos planteadas, o bien, para generar nuevas respuestas que proporcionen información detallada sobre la relación de estudio que se ha propuesto para esta investigación.

Capítulo I

La investigación educativa sobre las relaciones escuela- familia

Este Capítulo presenta los resultados de la indagación sobre la bibliografía especializada e investigaciones que abordan el estudio de las relaciones escuela-familia. Para ello, se retoman y analizan los conceptos centrales para la investigación, a saber:

- a) Relación familia-escuela
- b) Familia y diversidad
- c) El juego del poder y autoridad
- d) El fin de la escuela...homogenizar?

1.1. Relación Familia-Escuela

El análisis de la bibliografía especializada que aborda la temática de las relaciones entre la escuela y la familia, me permite plantear que las preocupaciones e intereses de la investigación educativa ha puesto el énfasis en tres aspectos de esta problemática que, en líneas generales, evidencian distintas maneras de concebir este nexo. Además, cada uno de estos acentos, permite anticipar diferentes consecuencias del vínculo familia-escuela, en relación con la trayectoria escolar de las y los alumnos. Con base en lo anterior, pude agrupar el material bibliográfico en tres líneas de abordaje:

1. Las relaciones convergentes entre la familia y la escuela. Este primer enfoque, enfatiza el deber ser de las relaciones familia- escuela, en términos de cordialidad, solidaridad y participación activa de las familias con

el trabajo de la escuela. De este modo, los objetivos y metas de ambos agentes socializadores coinciden para favorecer la formación integral de las y los estudiantes.

2. Las relaciones divergentes entre la familia y la escuela. Este enfoque, presenta todas las demandas que existen en esta relación, el lado amargo, las relaciones conflictivas, es decir, aquello de lo que casi nadie habla. Se trata de relaciones divergentes porque los objetivos y metas de los agentes socializadores parecen no lograr acuerdo.
3. Propuestas pedagógicas para mejorar la relación familia- escuela. Las investigaciones ubicadas en este tercer enfoque reconocen la dificultad y conflictividad de las relaciones y proponen intervenciones, básicamente bajo la modalidad de Talleres de sensibilización y reflexión. La mayoría de estas propuestas están destinadas a las familias, para que logren una relación adecuada con las escuelas, o bien, para anticiparse a posibles conflictos y confrontaciones.

A continuación se presentan los principales hallazgos de cada uno de estos enfoques.

1.1.1 Las relaciones convergentes entre la familia y la escuela.

Mucho se habla de la fuerte necesidad de la integración de los padres de familia en la educación escolar de sus hijos y ante esto las familias no saben cómo hacerlo. Por esa razón, en ocasiones este vínculo parece depender más de la buena voluntad tanto de las familias como de las docentes de preescolar.

En el caso de las docentes, las investigaciones consultadas muestran que se pueden crear ambientes de significación compartida a partir de procesos de negociación y participación. También, se considera importante que las docentes mantengan constante contacto con las familias sobre las formas en que se trabaja dentro del aula. Así, la escuela se convierte en un espacio compartido donde se adquieren compromisos.

En algunas investigaciones pedagógicas, como la de Valle Erivesa (2005) se considera que al involucrar a los padres de familia en las actividades que se realizan en la escuela, los niños adquieren confianza y motivación para participar en actividades dentro y fuera de la institución. La autora habla también sobre concientizar a los padres sobre la gran importancia de involucrarse en la educación de sus hijos y que tomen en cuenta que para adquirir un desarrollo completo y armónico es necesario que tengan una educación fuera de casa, en una institución formal. Esta educación formal también tiene que lograr compromisos con la familia ya que le debe proveer al alumno, una educación integral que le brinde herramientas para socializar y resolver problemas, que tenga aprendizajes que favorezcan su desarrollo, el cual se verá enriquecido si los padres participan en ese proceso.

Otros estudios como el de Sánchez (1999) indican que cuando la familia participa en las actividades escolares y se involucra con la tarea escolar de sus hijos e hijas, ellos tendrán más oportunidades de sobresalir académicamente. Es así como la investigación educativa provee evidencias en el sentido de que la adecuada intervención de los padres puede producir cambios positivos y significativos en el desempeño escolar de los alumnos.

En otros contextos distintos del mexicano, Rich (1985) y Sattes (1985), encontraron que cuando los padres se involucran en la educación de sus hijos e hijas se producen resultados positivos, tales como una mayor asistencia, mejoramiento de las actitudes y conducta de los alumnos, una comunicación positiva entre padres e hijos y un mayor apoyo de la comunidad hacia la escuela.

Swaps (1987) reporta que se produce un efecto positivo fundamental cuando los padres se involucran, lo cual redundará en una mejoría en las relaciones de padres con sus hijos e hijas. El autor agrega que los docentes, como profesionales de la educación, tienen una mayor responsabilidad en la construcción de una buena relación ya que deben tener una actitud positiva en cuanto a todos los padres de familia y deben verlos como un recurso de apoyo para los alumnos. Así, los docentes, deben darles poder a las familias y hacer hincapié en su importante rol como educadores.

En la revisión de la bibliografía especializada centrada en las relaciones convergentes entre familia y escuela, destaca el enfoque sistémico que pauta la importancia de que la casa y la escuela, los dos ambientes básicos en la formación de los niños. Bajo este enfoque se plantea que los alumnos son seres integrales y que la educación que se les proporcione, debe estar orientada en términos, también, más totalizantes: una educación orientada hacia el alumno como ser global buscará llegar a todas las dimensiones del educando. Esta visión, hace un llamado a preocuparse por todas las dimensiones del alumno. Al respecto, Schmidt (1994) señala:

Cada niño posee un conjunto de potencialidades, todas las facetas del cual son capaces de desarrollo en varias áreas y en diferentes proporciones; al mismo tiempo, las responsabilidades de orientación para con el niño total deben interesarse por el desarrollo de todas sus potencialidades.

Así, los alumnos perciben y viven de manera integral la realidad que les rodea. Por eso es necesario que los dos ambientes básicos para ellos, casa y escuela, guarden una estrecha coordinación; ya que manteniendo una buena relación con la familia, existe más confianza entre padres y profesores: se comunican inquietudes, dudas, deseos sobre el comportamiento y evolución del hijo, y así los docentes conozcan mejor a cada niño para ayudarlos.

Desde hace algunos años, acercar las familias a la escuela es un tema de reflexión, y algunos modelos o teorías psicológicas y pedagógicas han destacado la importancia de la relación familia-escuela. Por ejemplo, el modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1979) destaca la importancia que tiene el estudio de los efectos de la participación simultánea del sujeto en distintos contextos y de la relación existente entre ellos, ya que además de las influencias que cada uno de estos microsistemas pueda tener por separado sobre el desarrollo infantil, hay que prestar atención a cómo pueden afectar a las relaciones que el niño establece en su hogar, a su comportamiento en la escuela y viceversa, o en qué medida las actividades realizadas en casa pueden favorecer o entorpecer su desempeño escolar.

Los padres y madres que sienten que juegan un papel importante al ayudar a sus hijos a tener un buen rendimiento académico y se implican a sí mismos en la educación, pueden facilitar también cambios en los comportamientos de los otros padres y madres (Alter, 1982). Unas actitudes más abiertas hacia la escuela pueden tener la ventaja de un mayor contacto con la sociedad local. Al respecto, Alter también sugiere facilitar sistemas de grupos de padres donde aprendan los unos de los otros, conociendo la situación de cada uno. Por su parte, Siles (2003) puntualiza que existe un vínculo entre una buena relación familia-escuela y el mejor rendimiento escolar. El profesorado que se interesa más por la vida social y familiar de sus alumnos, aumenta la motivación de éstos, ya que obtiene más información para tomar mejores decisiones a la hora de planificar la enseñanza.

Conseguir la convergencia entre los objetivos y metas de la familia y la escuela será beneficiosa para todos porque ayudará a los docentes a entender la situación especial y rutinaria de cada estudiante. Así, a través del desarrollo de relaciones cordales, solidarias y de colaboración, los docentes pueden construir expectativas más realistas sobre cada uno de sus estudiantes. Al mismo tiempo que permite que las propias familias elaboren expectativas más coherentes y realistas de sus hijos (Thompson *et al*, 2004).

En este punto cabe señalar que la preocupación por concretar relaciones convergentes entre la escuela y la familia no sólo ha sido abordada desde la investigación educativa. También existen Programas nacionales e internacionales que tratan de promover este vínculo. Al respecto, cabe mencionar el Programa Golden 5 (Lera, 2004) que es un proyecto que pretendió, por un tiempo de tres años y dirigido a docentes, que ayude a éstos a generar un ambiente escolar más agradable y efectivo en el aula y está fundamentado en la creencia de que las escuelas tienen importantes responsabilidades en la educación ciudadana. Este programa, plantea que el logro de una buena relación es una cuestión de actitudes y de pensamiento sistémico. La mayor responsabilidad de construir estas buenas relaciones siempre recae en la parte profesional, es decir, en la escuela y sus docentes. Sin embargo, la familia también puede trabajar con las expectativas y actitudes que presenta hacia la escuela. Con una perspectiva sistémica, a través

de estrategias globales desde la escuela, parece ser más efectiva que con estrategias individuales.

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública de México evidencia esta preocupación e interés por promover y profundizar el vínculo entre la escuela y la familia en el nivel preescolar. Así, en el Programa de Educación Preescolar aprobado en el año 2004 (PEP 2004), se indica que el desarrollo de los niños será más sólido en la medida en que, en su vida familiar, se refuercen y complementen los distintos propósitos formativos propuestos en este programa y que son llevados a cabo en la escuela. De este modo, el PEP 2004 propone brindar a las y los niños, la seguridad de que para su familia es importante formar parte de sus actividades en el Jardín.

La bibliografía consultada permite puntualizar algunos hallazgos:

- La educación es una responsabilidad compartida entre familia y escuela
- Los docentes deben tener una actitud positiva para permitir la participación de las familias
- Involucrar a las familias en la escuela los hará sentirse tomados en cuenta
- La importancia de darles a los alumnos una educación integral, en donde, se tomen en cuenta su ambiente familiar y escolar
- El interés por parte de los agentes educativos por la unión de metas y objetivos para el mejor desempeño escolar de los niños.

En consecuencia, debería existir un vínculo estrecho y solidario entre la familia y la escuela, ya que la educación de los niños y niñas se ve favorecida cuando ambas instituciones entran en colaboración mutua.

Sin embargo, ninguno de estos programas e investigaciones mencionadas parece reparar en el hecho de que las familias no son agentes homogéneos y que la percepción de esta diversidad por parte de la escuela puede tener impacto en la aceptación o rechazo a la participación y presencia de los familiares en la escuela.

1. 1.2 Las relaciones divergentes entre la familia y la escuela

La investigación educativa ha señalado cómo favorece a los alumnos la buena relación que pueden tener la familia y la escuela; sin embargo, existen otros escenarios no tan alentadores.

Al respecto el Instituto Noruego para la Investigación de la Niñez, Bienestar y Envejecimiento (NOVA por sus siglas en noruego), señala que la situación general de la relación familia-escuela no es muy satisfactoria ya que las escuelas, en general, no están interesadas en los padres que toman demasiadas iniciativas y a quienes les importa en exceso el desempeño de sus hijos. Por lo que estos padres viven con incertidumbre las expectativas que la escuela tiene sobre su papel en la relación misma y en la cooperación. Así, los padres no se encuentran en una situación de interlocución equivalente porque sienten que las docentes, en el caso de preescolar, ejercen el poder que les da la institución educativa, y temen que si externan planteos, comentarios o quejas pueden llegar a perjudicar a sus hijos. Los padres interesados, rara vez reciben apoyo por parte de la escuela, aunque la institución diga que lo hace. Por ello, este Instituto considera necesario fomentar prácticas entre los docentes para brindar más confianza y participación a los padres.

Con base en mi propia práctica docente y, a partir de encuentros formales e informales con madres y padres, podría agregar que las familias donde uno o ambos progenitores vivieron experiencias escolares negativas y deben afrontar el fracaso escolar de sus hijos, sienten que el contacto con la escuela es amenazante: manifiestan que las docentes los culpan a ellos, o a los propios alumnos, por la falta de éxito en la escuela. Asimismo en la relación familia-escuela existen expectativas inespecíficas sobre los roles de cada quien. Por ello, resulta importante diseñar estrategias que permitan aclarar las áreas de responsabilidad tanto de las familias como de las docentes.

Schmelkes *et al* (1979), señalan que algunos elementos que entran en juego en la relación entre familia y escuela pueden expresarse de la siguiente manera: la familia tiene una determinada concepción de la escuela y, por lo tanto,

determinadas expectativas respecto de la misma. La escuela, en su propio quehacer cotidiano hacia dentro del aula y hacia la comunidad a través de sus miembros, emite una serie de mensajes que van reforzando, confirmando o modificando la concepción que la misma familia tiene de la escuela y, por ende, de sus expectativas con respecto a ella. Por otra parte, a partir de las expectativas preexistentes o actuales, la familia plantea una serie de demandas o exigencias sobre la escuela quien responde a ellas de manera parcial o total, positiva o negativamente, generándose así un proceso de comunicación y retroalimentación, lo que produce una dinámica propia que puede, en un momento dado, explicar la interacción escuela- familia.

Aunado a lo anterior, es necesario destacar que los procesos a través de los cuales se da este flujo comunicativo son principalmente informales y, por lo tanto, difíciles de detectar. Al respecto, Guevara (1996) señala que algunos resultados de encuestas aisladas permiten inferir que, en general, la comunicación entre padres y docentes es insuficiente, y a veces, pobre. Los padres saben poco de las escuelas a las que asisten sus hijos y, a su vez, las docentes saben muy poco del mundo familiar del que provienen sus alumnos. Esta falta de comunicación repercute creando vacíos, prejuicios, conflictos y desmotivación, lo que afecta los aprendizajes de los niños.

Una reflexión especial, merecen las prácticas y estrategias a través de las cuales, la escuela atribuye responsabilidades por los problemas de aprendizaje. Al respecto, la bibliografía consultada permite identificar las siguientes situaciones:

- 1.-Si el alumno tiene problemas, la culpa es de la familia
- 2.-La familia no nos deja trabajar
- 3.-Yo soy el experto
- 4.-Es difícil tener un encuentro con la familia

A continuación se abordan cada uno de estos aspectos que surgen de la revisión de la bibliografía especializada.

1.-Si el alumno tiene problemas, la culpa es de la familia. Generalmente, cuando algún alumno presenta dificultades en la escuela, los maestros o la escuela aconsejan a las familias para que busquen a un especialista a fin de solucionar las dificultades observadas. Con bastante frecuencia, este consejo comporta varios aspectos: En primer lugar, puede implicar para la escuela la ubicación del problema fuera de ella, exigiendo a padres y madres a que se cuestionen sus formas de actuar y de sentir respecto de su hijo, y, en segundo lugar, puede representar, la dificultad de la escuela, o del maestro, para analizar sus propias actitudes frente a este niño con dificultades.(Bermeosolo y Pinto,1996).

Para Flip (1995), la forma en que la escuela transmite a los familiares la existencia de dificultades en el hijo, determinará que pueda ser bien comprendida y aceptada; cuando los padres no pueden aceptar las repetidas indicaciones de consulta por parte del maestro, debemos pensar que no es debido solamente a las resistencias de los padres para aceptar un hijo con problemas, sino que dependerá también de cómo lo haya transmitido el maestro. Cuando un maestro comunica a los padres que su hijo presenta dificultades, puede estar negándose a sí mismo todo lo que él ha vivenciado frente a su alumno, y puede estar buscando en la familia, o en el niño, la responsabilidad de sus propias limitaciones o las de la institución en la que trabaja.

Resulta evidente que, de una forma u otra, este niño difícil ha cuestionado la cualificación pedagógica del maestro, es decir, sus aptitudes y recursos como enseñante y educador, a la vez que despierta en él sentimientos contradictorios de protección y de rechazo. El maestro encuentra que debe manejar, por un lado, sus sentimientos de culpabilidad al pensar que quizá no dedica a este niño suficiente atención, o que no le está dando lo mejor a su alumno, y, por otro lado, no puede dejar de sentir una cierta agresividad hacia este niño que es incapaz de recibir lo que pretende darle como maestro (Ibañez,1996).

Afrontar esta situación tan conflictiva obliga, a veces, al maestro a defenderse de ella buscando fuera de él algo que justifique sus límites, y es en este momento cuando se corre el peligro de transmitir un consejo o una orientación a los padres con un cierto matiz de acusación. Quiero aclarar aquí que

no estoy considerando al maestro como responsable individual de esta situación conflictiva, sino es en conjunto con la escuela como se crean los recursos para canalizar todas estas tensiones, y de alguna manera pasarle el problema a los otros.

2.-La familia no nos deja trabajar. Esta afirmación implícita ubica en los padres y madres de familia el principal problema de los docentes para realizar su trabajo de manera efectiva con los alumnos. No se consideran a ellos mismos como causas de lo que pase con los alumnos y menos si tienen problemas en la escuela. Martiña (2003) explica que, para muchos docentes, la familia es como una perturbación del exterior. Los docentes creen que ellos y los alumnos no tendrían problemas si los padres no interfirieran en su trabajo. Pareciera que las familias son un obstáculo adicional que no forma parte de lo que “normalmente” deben hacer en su tarea de educadores. Parece que padres y madres sobran y por lo tanto, son una molestia.

3.-Yo soy el experto .Algunos autores como Fernández Enguita (2000) opinan que otra forma de actuar de los docentes es cuando se presentan frente a los padres y madres como técnicos, y como tal, con posibilidad absoluta de objetivar todo lo que pasa en la escuela con sus hijos(as), consiguiendo así alejarse de la buena interacción que pudiera generarse con las familias. De este modo, el maestro se siente seguro y libre de conflictos, atribuyéndolos al niño y a la familia. Esta situación de falsa objetividad determinará la posterior comunicación entre padres y maestros, dando lugar a relaciones cada vez más divergentes. La objetividad del maestro crea en los familiares sentimientos muy diversos; por una parte, puede dar lugar a una dependencia frente al enseñante, lo cual puede conllevar una cierta envidia y agresividad hacia él. Por otra parte, puede provocar sentimientos de culpa al pensar que no están educando adecuadamente a su hijo. Todo esto se debe a que se ha partido de la norma pedagógica ideal y no de las posibilidades de actuación de cada uno de los padres en particular, con sus posibilidades y diferencias en el acompañamiento de sus hijos.

4.-Es difícil tener un encuentro con la familia. Los padres también pueden sentir dificultades en el trato con los maestros, con los que comparten la educación y el aprecio de su hijo(a). Para Cardús (2001) la escuela, junto con la familia, son los grandes puntos de referencia que tendrá el niño a lo largo de su desarrollo, y los padres vivirán la escuela como un agente que les ayuda en el crecimiento de sus hijos, a la vez que sentirán que les quita parte de ellos. De alguna manera, la escuela representará el complemento a las limitaciones de la familia y exigirá de ella funciones muy concretas. Por ejemplo, una familia con imposibilidad de poner límites al hijo puede exigir de la escuela una disciplina férrea, familias con conflictos en la alimentación del hijo querrá controlar estos aspectos en la escuela. Todas estas exigencias, que traducen un conflicto propio de madres y padres, aparecerán en la escuela como poco objetivas y serán realmente muy difíciles de satisfacer y de englobar en el sistema institucional, manteniéndose siempre como puntos conflictivos en la relación padres-maestros.

La mayoría de las veces el gran deterioro existente en la relación entre familias y maestros, surge de la disputa sobre el papel de padre y la madre ideales, la buena relación, la objetividad; y ambos actores se traspasan la culpabilidad, la impotencia, la agresividad, sentimientos que seguramente se hallan tanto en los familiares como en los maestros pero que nadie se atreve a asumir. En ningún momento estos sentimientos deben ser tildados de negativos por ellos mismos, ya que, en todo caso, lo que puede ser fuente de conflictos es actuarlos sin poderlos analizar (Martíña,2003). En relación con lo anterior, pienso que la institución escolar debe tener la posibilidad de crear los recursos necesarios para actuar basándose en estos sentimientos, en estas actitudes y contra actitudes, favoreciendo la dinámica de la relación padres-maestros.

Al respecto, cabe señalar que si bien las investigaciones y Programas mencionados en este apartado hacen hincapié en los procesos de comunicación dificultosos y en las expectativas no satisfechas entre la escuela y la familia como fuentes de relaciones divergentes, conviene enfatizar que entre las expectativas que son fuente de conflicto y desavenencia, esta investigación se centra en las referidas a la familia "ideal" o lo que desde la perspectiva de las y los docentes aparece como caracterizado

como una “buena familia”, concepto que no ha sido abordado de manera explícita, al menos, en las investigaciones revisadas.

1.1.3 Propuestas para mejorar la relación familia- escuela

La bibliografía consultada que se ubica bajo este enfoque, destaca la necesidad educativa de fomentar la cooperación entre las familias y los centros escolares, al mismo tiempo, señala los múltiples efectos positivos que conlleva tanto para los alumnos como para los padres, para los profesores, para el centro escolar y para la comunidad en la que éste se asienta. La participación de los padres y madres en la vida escolar parece tener repercusiones tales como una mayor autoestima de los niños, un mejor rendimiento escolar, mejores relaciones padres-hijos y actitudes más positivas de los padres hacia la escuela. Los efectos repercuten, incluso en los mismos maestros, ya que los padres consideran que los más competentes son aquellos que trabajan con la familia (Pineault, 2001).

Las familias han evolucionado y por tanto tienen otras miras, necesidades, etcetera. y, al mismo tiempo, otro tipo de intereses y relaciones con la escuela. La vida de cada vez un mayor número de niños se desenvuelve desde muy temprana edad en dos mundos, el familiar y el escolar, que inciden en el desarrollo de la personalidad, actuando simultáneamente en tiempo y a veces en espacio. Teniendo presente dichas premisas se ve la necesidad de establecer un arraigo mayor en las relaciones familia-escuela.

La educación de los estudiantes no es sólo responsabilidad de la escuela, Martínez-Pons (1996) define la implicación de la familia en el proceso de autorregulación a través de cuatro tipos de conductas: modelado (cuando la conducta de los padres ofrece ejemplos de autorregulación en sus diversas fases y formas para poder ser observados e imitados por sus hijos), estimulación o apoyo motivacional (cuando los padres favorecen la persistencia de los hijos ante condiciones adversas), facilitación o ayuda (cuando los padres facilitan el aprendizaje aportando recursos y medios) y recompensa (cuando los padres refuerzan aquellas conductas o secuencias que impliquen algún grado de autorregulación). En general, en estas investigaciones se obtiene evidencia

empírica de que este tipo de comportamiento de los padres influye significativamente sobre las diferentes áreas del proceso de autorregulación del aprendizaje de los hijos y esto sobre su rendimiento académico.

Epstein y Clark Salinas (2004) proponen una clasificación de las estrategias parentales de participación, que incluye las siguientes categorías: habilidades de crianza; comunicación escuela-padres; involucramiento de los padres como voluntarios en las escuelas en actividades de aprendizaje en casa; involucramiento de los padres en la toma de decisiones escolares; y la colaboración de los padres con la escuela y la comunidad.

Estos autores consideran que es muy importante que los padres sientan seguridad y tengan confianza respecto de la escuela a la que los niños asisten. Para que ello sea posible, los padres deben percibir que sus hijos son objeto de atención y observación particular por parte de sus maestros. Cuando éstos comentan con los padres los progresos del niño/a, sus adquisiciones, sus actividades preferidas, etcétera, les transmiten la seguridad de que su hijo está siendo adecuadamente educado y estimulado. Por otro lado, cuando los padres informan a los educadores de la situación del niño en un momento determinado, de alguna necesidad específica que debe ser satisfecha, o de algún aspecto concreto que deba ser tenido en cuenta, están permitiendo a los educadores conocer mejor al niño y, por tanto, organizar mejor su trabajo educativo. Además de este continuo contacto, los padres podrán poner a disposición de la escuela sus experiencias y recursos en distintos aspectos. Conviene, sin embargo, que ésta participación esté convenientemente organizada de forma que no constituya, en ningún caso, un factor de entorpecimiento a la labor educativa.

Thomas Nordahl (2006) sugiere tres niveles de cooperación y tres niveles de entendimiento entre familias y escuelas. Los niveles de cooperación son: cooperación representativa, cooperación directa y cooperación indirecta. Los niveles de información son: intercambio de información en ambas direcciones, Diálogo y contribución e influencia.

Epstein (2001) sugiere seis pasos en la colaboración entre familia y escuela:

Paso 1 : asistencia de las familias en materias de crianza

Paso 2: Instruir a las familias sobre materias escolares y comunicar los logros de los alumnos

Paso 3 : Asistencia voluntaria

Paso 4: Aprendizaje en casa

Paso 5: Influencia

Paso 6 : relacionar la sociedad con los alrededores de la escuela

Todas las propuestas de intervención que incluye este apartado parten del interés por hacer más cercana la relación entre las familias y la escuela con el propósito de ayudar a los alumnos a tener una estancia más placentera dentro de la institución escolar.

Sin embargo, en ningún caso se toma en cuenta la percepción de las y los docentes acerca de las familias y las expectativas acerca de la homogeneidad de las familias y de la aproximación al p de “las buenas familias”, que de reconocer la diversidad que las caracteriza.

1.2 Diversidad de Familias

Mi familia [...]la forman mis padres y nueve hermanos.

[...]Mis hermanos tienen sus respectivas familias

Tres conformadas por parejas homosexuales,

Una por una madre soltera,

Otras dos formadas por uno de mis hermanos

Y las otras cinco bajo el esquema tradicional.

[...]A pesar de los problemas que todos tenemos

Y de los conflictos[...] nos reunimos con gusto

Y respetamos la manera en que cada uno [...]

Cuando los niños y las niñas acceden por primera vez a los centros educativos, expresan aprendizajes realizados en sus respectivos ambientes familiares. El apartado anterior, centrado en la relación familia-escuela, puso en evidencia la importancia de incorporar a la familia al proceso educativo de sus hijas e hijos; pero esta incorporación debe estar orientada por docentes competentes y preparados, teniendo en cuenta que hoy la educación vive un proceso de cambio trascendental y la educación en la diversidad, para la diversidad y desde la diversidad, entendida como un valor positivo, presupone un reto para el enriquecimiento de los procesos educativos en general, y para las posibilidades didáctico- metodológicas en particular. Por lo expuesto, tener en cuenta la cultura de la diversidad¹ configura una de las dimensiones centrales de estos cambios.

Hablar de familias es hablar de un sinnúmero de singularidades; por eso, es necesario que la escuela comience a hacer conciencia de ello para que se trabaje. Resulta importante tomar en cuenta la distinción entre “familia” y “familias”, ya que como dice Mario Bronfman (2010) “la letra s se refiere a la existencia de muchos y variados tipos de familia, de diferentes arreglos familiares, lo que indica diversidad y expresa realidad de cualquier sociedad”.

Hay heterogeneidad de sujetos que habitan la escuela. Las prácticas culturales en ella deben servir para reflexionar y ordenar los discursos que, a su vez, tienen un efecto disciplinario en los deseos y expectativas de los docentes y alumnos. En la medida, en que la escuela aborde los temas familiares desde el respeto a la diversidad, las familias se sentirán más acogidas. El alumno es quien más se beneficiará cuando la composición de su familia deje de ser un tabú.

Las familias difieren unas de otras, no sólo en la manera en que están

¹ Por cultura de la diversidad se entiende según la UNESCO en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

formadas, sino en cómo funcionan de manera interna, es decir, cómo se relacionan e interaccionan y con ello podemos ver que no hay una sola buena forma de ser buenos padres o de conformar una familia. La ausencia de respeto a la diversidad en las escuelas está relacionada con propuestas educativas uniformadoras en las que se valora que todos estén haciendo siempre lo mismo y al mismo tiempo, en donde se vive como dificultad que distintos niños alcancen distintos tipos de aprendizaje. Hablar de respeto a la diversidad, es manifestarla a través del lenguaje y de la comunicación verbal y no verbal (Paniagua y Palacios, 2005).

Al respecto, Paniagua y Palacios (2005) destacan la importancia de tener en cuenta la diversidad de familias, actitud que resulta fundamental en el trabajo educativo, tanto en el trato sin prejuicios hacia éstas como en el trabajo con los alumnos, particularmente cuando se aborden contenidos temáticos relacionados con el hogar y la vida familiar. Ya no se puede hacer siempre referencia a la familia ideal única ya que puede dar la impresión a los alumnos de que su familia es “rara”, es decir, se sale de la norma o está mal.

Según Scout (2003), la diversidad se refiere a “una pluralidad de identidades y es vista como una condición de la existencia humana y no como el efecto de un enunciado de la diferencia que constituye las jerarquías y las asimetrías de poder”. El considerar a las familias como algo moldeable puede ser caótico ya que muchas de las políticas enunciadas al respecto de ellas, parten de la idea de un solo tipo de familia, además de valorar a esa familia como la normal, y prevalece el supuesto de que esa familia normal tiene determinados vínculos (padre, madre e hijos). Esta concepción de la familia evidencia una disparidad entre lo que es el discurso político y lo que es la realidad cultural; sin embargo, estas representaciones constituyen un imaginario que se transmite a las instituciones sobre cómo es la familia y cómo funciona, cuando la realidad dista mucho de ello. Es aquí cuando surge la necesidad de deconstruir las ideas y creencias sobre la unidad familiar para reconstruir la fortaleza de cada una de las familias en el reconocimiento y respeto de su diversidad. De este modo será posible llegar a consensos, a través del diálogo, en lugar de condenar al diferente

o al que no entra en el modelo ideal (Maldonado, Segovia: 2010).

Las funciones que son el reto educativo de la Escuela contemporánea son: preparar para el trabajo en la comunidad y formar ciudadanos capaces de vivir en un mundo complejo, constituirse en espacios de encuentro afectivo y cognitivo entre docentes –adultos que guían- y alumnos –niños que aprenden. Como dice Morín, una escuela “que no busque perseguir la verdad sino que ayude a dialogar con la incertidumbre”.

Una educación para una sociedad diversa y comprometida, tanto como vulnerable, precisa tomar en consideración aspectos fundamentales como son la cultura y lenguaje del grupo social de procedencia del alumnado.

Prestar atención a esta diversidad implica crear estructuras que lleven a la participación y colaboración de las personas de la comunidad. Respetando su idiosincrasia, su cultura, modalidades de convivencia; promoviendo contenidos culturales y valores, satisfaciendo necesidades y deseos de dichos grupos sociales. Promoviendo la participación, cooperación, solidaridad y justicia, elevando la autoestima, apuntando a su propia identidad, a la de la Institución, la Nación, revalorizando el rol de la institución familiar.

1.3 Juegos de poder entre familias y escuela

Las escuelas, como toda institución, son generadoras de malestar, pensarlas sin conflictos es ilusorio, los alumnos y docentes van con expectativas, ilusiones e intereses que muchas veces son incompatibles. La educación en las instituciones escolares se lleva a cabo a través de relaciones, y éstas se median por acciones concretas que dejan huella en quienes pasan por ellas: el discurso, la forma de leer el mundo, lo que se puede decir y lo que no, son fruto silencioso desplegado en los espacios escolares. Y ese contenido explícito o implícito interiorizado por los sujetos, no es neutral, sino una posición concreta ante el mundo y la vida.

Entonces, esa identificación, esa interiorización solo puede reconocerse en la cotidianidad, en las acciones mismas de lucha por el poder de los actores en el hecho educativo. Por ello, desde la categoría del poder, entendido éste, como el

conjunto de relaciones de dominación o resistencia, como opción diversa a la voz única, se pretende desentrañar la complejidad existente en este campo. (Poblete y Zerón,2009)

Las relaciones interpersonales, en específico las que se dan entre las familias y la escuela, nos llevan con mucha frecuencia a situaciones frustrantes y conflictivas. Ello ocurre sin un motivo aparente, y a pesar de tener las mejores intenciones. Cuando se cae en la cuenta se está en medio de un campo de batalla, rodeados de recriminaciones, desacuerdos e incomunicación. La mayoría de las veces no se puede comprender cómo empezaron a suscitarse de esa forma las cosas y por qué, a pesar de nuestros esfuerzos, somos incapaces de encontrar el diálogo. La base en la que surgen todas estas problemáticas son los juegos de poder que se juegan entre estos agentes socializadores.

En el ámbito cotidiano escolar, el significado sobre el poder tiende a señalar su connotación represiva o de imposición vertical, que exige obediencia al mando o a las órdenes de los superiores, se agrega el propósito de la misión de la escuela: que cada generación que llega a ella, aprenda los valores que la escuela propone lo cual se encuentra asociado a la arbitrariedad y a la violencia (Batallán,2003)

Con respecto a los docentes, y en específico de niños pequeños, la afectividad inherente al trato entre niños y maestros permite a estos últimos realizar sus funciones supuestos de lo que son los roles sociales y hegemónicos. En el caso de la escuela donde realizo el estudio, se dice en su proyecto institucional que las maestras deben jugar dos roles, en primer lugar deben cumplir las funciones "maternales", o de cuidado y protección, y en segundo lugar, las "paternales", ligadas a la disciplina aunque, actualmente, es posible reconstruir un significativo grado de dispersión en la asociación de emociones a cada uno de los géneros. La construcción emotiva y doméstica de las relaciones y roles en la cotidianidad escolar no sólo transcurre en las interacciones de los docentes con los niños, sino que también atraviesa el conjunto de relaciones entre los diferentes adultos implicados, en este caso, las familias de sus alumnos.

En el ámbito educativo, se dificulta educar a partir de una autoridad devaluada o una ausencia de autoridad, que está vapuleada socialmente y que el docente no puede reposicionar. El maestro no puede ser un funcionario competente para aplicar un programa curricular y un reglamento. Tampoco sirve capacitarse para “dar órdenes” e imponer un orden. Como mediador eficaz entre las nuevas generaciones y la cultura debe tener la sabiduría necesaria para motivar, movilizar, interesar y hasta para cautivar y seducir a sus alumnos. Sólo una profunda reforma de la formación intelectual y moral y de las condiciones de los docentes podrá contribuir a encontrar una respuesta a los nuevos desafíos de la escolarización.

En este sentido puede y debe ser puesta en cuestión la autoridad docente, en palabras de Greco (2007) esto supone que dicha autoridad sea criticada, revisada y pensada de otra manera. A partir de esta provocación, el autor invita a imaginar a una autoridad por venir. Una autoridad pedagógica que se haga cargo de la recepción de las nuevas generaciones, del trabajo de inscribir, nombrar y reconocer, de proteger la vida y autorizar lo nuevo. Una autoridad que sostenga y delimite lugares, trace continuidades entre generaciones y produzca las interrupciones necesarias de órdenes injustos, en el terreno de lo singular y de lo político.

El cuestionar las relaciones de poder que se juegan entre la escuela y la familia nos puede ayudar, como educadores, a comprender cómo la reproducción de las relaciones sociales, o la resistencia a las formas tradicionales de ejercicio de la autoridad pedagógica, cobran forma en una lucha política, contribuyendo en la crítica de las políticas e ideologías que forman parte constitutiva de las relaciones entre los hombre y las mujeres, es decir, a desmontar el presente histórico.

También se puede agregar que los conflictos en las relaciones pedagógicas corresponden a una ruptura de los ideales clásicos en los cuales los maestros fueron formados (Dubet y Martuccelli 1998). En efecto, tradicionalmente la escuela se representó como una institución que lograba transmitir, por medio de conocimientos y por la forma de la relación pedagógica, las normas y los valores

generales de la sociedad: los niños abandonaban su mundo particular y accedían a una cultura universal, la cual era interiorizada sin mayores resistencias. Sin embargo, este ideal clásico ha perdido fuerza y sentido. De acuerdo a Dubet y Martuccelli (1998), la escuela de hoy está lejos de presentarse como una máquina que forma individuos según un esquema social común y legitimado por todos. A nivel latinoamericano, Batallán (2003) lo ha planteado de este modo: “el viejo sistema vertical, que se inicia con el mando de los directivos sobre los maestros y continúa con el de estos sobre los niños, ha entrado en crisis, sin que haya sido reemplazado por alternativas ni pedagógicas, ni políticas”. La autoridad docente no puede pensarse de manera aislada, en términos esencialistas y desvinculada en procesos históricos, políticos y sociales que la instituyan

En la escuela, “los educadores tienen la responsabilidad de construir una pedagogía que intente situar la diferencia tanto en su especificidad como en su capacidad de proporcionar elementos para establecer críticamente relaciones sociales y prácticas culturales” (McLaren, 1997.), y esto no puede surgir sino de un estudio profundo, que otorgue comprensión de la realidad del objeto de estudio. El poder o más bien los juegos de poder que se manifiestan en la vida escolar están tan presentes que se pueden palpar en el ambiente escolar, aunque pueda ser dicho o no. En palabras de Foucault, el poder "es un juego binario de arriba hacia abajo" ejercido por un grupo sobre otro y en la escuela, este grupo puede ser de los maestros hacia los alumnos, de los docentes hacia las familias, de los directivos hacia los docentes, y muchas otras formas más. A lo que me refiero aquí, es que el poder va más allá de lo evidente, no va en una sola dirección sino que el poder tiene un “vaivén formas de sujeción y esquemas de conocimiento”(Foucault,1976).

Si partimos de la idea que el poder tiene muchas formas de existencia y que es ejercer dominio sobre otro, también deberíamos comprender que existe una resistencia porque presenta una distribución irregular, lo que da como resultado enfrentamientos y juegos incesantes de lucha (Foucault, 1987).

En las instituciones escolares, como en cualquier otra institución socializadora, el hecho de que haya luchas, incertidumbres e indefiniciones,

parece que es una forma natural de ser. En las escuelas, todas estas divergencias surgen debido a que, a través del tiempo, el papel de la escuela ha sido el de normalizar, mediar y señalar lo que se considera coherente de formar, pero actualmente ese papel de “todopoderosa” se ha ido difuminando y las familias no tan fácilmente acceden de forma automática a lo que dice la escuela, de ahí que se den constantes confrontaciones entre los agentes educativos (comunidad escolar) y las familias. Pero esta forma de relacionarse de las escuelas con otros agentes, parece ser una forma continua de ser de las escuelas. El fenómeno del poder en la escuela es algo que en todo momento atraviesa todo lo que es ella: las formas de relacionarse de los individuos, cómo está estructurada la institución, las ideas que se transmiten hacia las personas, pero sobre todo, considero que en esas relaciones de poder que se dan en las escuelas se encuentran los alumnos, los cuales, son los menos tomados en cuenta o más bien parecen estar en el centro de la lucha incansable entre la comunidad docente y sus familias, quienes se encuentran en constante roce por tener el control de la educación de los niños.

Al respecto, sería conveniente revisar y reflexionar sobre el vínculo escuela-familia para que dejen de verse como fuerzas enemigas y empiecen a generar otras formas de acuerdos y diálogos precisamente en favor de los que les interesan a ambas instancias, que es la educación de los alumnos e hijos.

1.4 La noción de autoridad

La noción de autoridad está ligada a la palabra y a la autorización. Desplazarse de la autoridad a la autorización, habilitando a los niños y jóvenes a buscar sus propias formas de organizarse, establecer normas, redefinir tiempos y espacios, debatir problemas, proponer soluciones, discutir modalidades de trabajo. La forma en la que se construye a sí misma la escuela, le da autorización al maestro de tener la voz, la palabra sobre sus alumnos, sobre sus familias, sobre todo lo concerniente a la educación, pero ¿será posible generar una nueva autoridad, una que se base en el principio de igualdad, que reflexione acerca de su rol pedagógico en la cotidianidad para abrir paso a una autoridad diferente, una

autoridad que, en definitiva, inspire y dé confianza? (Greco,2007).

La autoridad y el poder están estrechamente relacionados, siendo ambos componentes de las relaciones de individuos y grupos. Para Bourdieu y Passeron la acción pedagógica se vale de relaciones de fuerza para imponer representaciones que se hallan al servicio de la clase dominante, constituyendo una forma de violencia simbólica. La autoridad pedagógica se presenta como un derecho de imposición legítimo de quien educa, por lo que está necesariamente implicada en la acción pedagógica.

Foucault (1975) denominó a la escuela junto con las fábricas, hospitales y cárceles, instituciones de secuestro, atribuyéndoles un tipo de poder donde la disciplina se considera fundamental. En ellas, además de órdenes, se toma el derecho de enjuiciar, castigar o recompensar a sus miembros, siendo algunos aceptados y otros expulsados. La vigilancia, el control y la corrección son característicos de las relaciones de poder que existen en esas instituciones.

El mandato social que ha tenido la escuela, desde sus inicios, parece ser que les ha entregado a los docentes el papel de contrarrestar, contener o sancionar los problemas disciplinarios y con ello son quienes tienen que mantener el orden y de manera implícita o implícita piensan que esa es una de sus principales y más importantes tareas como educadores (Batallán,2003:148).

Sin embargo, hablar de autoridad es también hablar de lazos, de relaciones, de dos o más de dos y de lo que entre ellos ocurre en el espacio de “vivir juntos”.(Greco,2007). Pensar a la autoridad en una trama de encuentros, allí donde al menos dos en relación asimétrica entrelazan sus subjetividades en un tiempo y un espacio cultural, histórico, social en común, para perpetuarlos y recrearlos.

Las condiciones contemporáneas en las que vivimos en las escuelas nos demandan transformar la educación, intentar detener la insignificancia e inventar nuevos espacios de subjetivación. La continuidad de una transmisión que incluya puede garantizarse desplegando lo que no está dado aún, lo inédito, lo por venir. Para ello debemos trabajar, contamos con las instituciones, con el encuentro cotidiano con quienes las habitan.

Generar instancias para pensar la autoridad docente hoy, nos remite a reflexionar sobre el ser docente en la actualidad. Y a partir de ello, abrir nuevos interrogantes, buscar respuestas en conjunto para ampliar los marcos desde donde proyectamos esta autoridad. Esta reflexión resulta urgente dado el impacto que las distintas concepciones y prácticas de autoridad pedagógica pueden tener sobre las instituciones educativas en general y sobre las trayectorias escolares en particular.

1.5 El papel de la escuela: ¿homogenizar?

La función del proceso de socialización en la escuela es la formación del ciudadano para su intervención en la vida pública. La escuela ha de preparar a las personas para incorporarse a la vida adulta y pública, de modo que pueda mantenerse la dinámica y el equilibrio en las instituciones y normas de convivencia que componen el tejido social de la comunidad humana (Fernandez Enguita, 1990)

La escuela pues, en este sentido de socialización, transmite y consolida, de forma explícita a veces y latente las más, una ideología cuyos valores son el individualismo, la competitividad y la insolidaridad, la igualdad formal de oportunidades y la desigualdad "natural" de resultados en función de capacidades y esfuerzos individuales. Se asume la idea de que la escuela es igual para todos, y de que por tanto cada uno llega a donde le permiten sus capacidades y su trabajo personal. Se impone la ideología aparentemente contradictoria del individualismo y el conformismo social (Goodman, 1989; Green, 1990).

La institución educativa socializa preparando al ciudadano para aceptar como natural la arbitrariedad cultural que impone una formación social contingente e histórica (Bourdieu y Passeron, 1977). De este modo, la escuela legitima el orden existente y se convierte en válvula de escape de las contradicciones y desajustes sociales. Como veremos a continuación, este proceso de reproducción de la arbitrariedad cultural implícita en la ideología dominante ni es lineal, ni automático, ni exento de contradicciones y resistencias, como han puesto de manifiesto los trabajos de Apple y Giroux entre otros.

La escuela homogénea en su estructura, en sus propósitos y en su forma de funcionar, difícilmente puede provocar el desarrollo de ideas, actitudes y pautas de comportamiento tan diferenciadas como para satisfacer las exigencias del mundo del trabajo asalariado y burocrático (disciplina, sumisión, estandarización) a la vez que los requerimientos del ámbito del trabajo autónomo (iniciativa, riesgo, diferenciación).

La escuela cumple la función de imponer la ideología dominante en la comunidad social, mediante un proceso más o menos abierto y explícito de transmisión de ideas y comunicación de mensajes, selección y organización de contenidos de aprendizaje. De este modo, los alumnos/as, asimilando los contenidos explícitos del curriculum e interiorizando los mensajes de los procesos de comunicación que se activan en el aula, van configurando un cuerpo de ideas y representaciones subjetivas, conforme a la aceptación del orden real como inevitable, natural y conveniente.

La uniformidad en el curriculum, en los ritmos, en los métodos y en las experiencias didácticas favorece a aquellos grupos que en su ambiente familiar y social se mueven en una cultura parecida a la que se trabaja en la escuela.

Por el contrario, para aquellos grupos sociales cuya cultura es bien distinta a la académica del aula, la lógica de la homogeneidad no puede sino consagrar la discriminación de hecho. Para estos niños, el trato de igualdad en el aula supone de hecho la ratificación de un retraso inmediato y de un fracaso anunciado a medio plazo ya que poseen códigos de comunicación e intercambio muy diferentes a los que requiere la escuela.

Ante las dificultades que existen entre las familias y la escuela surgen algunas cuestiones: ¿por qué les es tan difícil a las docentes permitir el acceso a ciertas familias? Con esto ¿no estarán evidenciando su falta de autoridad pedagógica y su miedo a no ser quienes tengan todo el poder sobre la educación de los niños?

Capítulo 2

Propuesta metodológica: Trayectorias Escolares

Las trayectorias escolares han comenzado a ser objeto de atención para la realización de investigaciones pedagógicas. No ha resultado novedoso que las trayectorias de los alumnos no vayan al parejo de los recorridos que el sistema espera de ellos. Según Almandoz (2000), este fenómeno de desacoplamiento se ha percibido como un problema y recientemente, las trayectorias han sido recolocadas de categoría individual a ser tratadas de manera sistémica por las instituciones.

En los últimos años, la preocupación por la efectiva garantía al derecho de la educación para todos los niños, niñas y jóvenes, en países como Argentina por ejemplo, ha llevado a las jurisdicciones y al Ministerio de Educación Nacional a desarrollar políticas educativas que fortalezcan los procesos de enseñanza a fin de mejorar la propuesta escolar. A la vez, se ha puesto especial énfasis en diseñar estrategia para acompañar las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas, de manera que las mismas sean completas y continuas. En este sentido, se subraya el interés por mejorar y enriquecer los procesos de aprendizaje de todos los alumnos.

La desigualdad social y la injusticia que aún subsisten en nuestro país suponen también un mapa desigual en el territorio educativo. Las trayectorias

escolares de los alumnos más pobres se ven reiteradamente interrumpidas por diversos procesos; abandonos, repetición, ingresos tardíos. Desde hace muchas décadas, la interpretación de estos procesos ha dejado de centrarse en los problemas de los sujetos para volver la mirada sobre los procesos escolares y los rasgos centrales de la escolaridad, en el pasaje de un problema conceptualizado como individual a un objeto de políticas educativas

Por eso, un conjunto de políticas pedagógicas ponen de relieve la mejora de las propuestas de enseñanza, en particular, la de aquellos saberes que se presentan especialmente relevantes a la hora de analizar las trayectorias educativas (tal es el caso de la alfabetización inicial, por ejemplo), mientras otras revisan las usuales modalidades de organización escolar y producen modificaciones de la misma, con el fin de colaborar en regularizar trayectorias en los casos en los que se han visto interrumpidas.

2.1 Las trayectorias escolares

Si la escuela originalmente fue pensada para los colectivos de alumnos, la noción de trayectoria supone singularizar la mirada. Pone en evidencia que cada alumno seguirá un recorrido escolar. La idea de “trayectoria” pone el acento en una “biografía escolar” y en el impacto que el presente escolar tiene en el recorrido futuro. Este recorrido no se da por predeterminado en forma cerrada sino que se ha tomado conciencia de que la “experiencia escolar” es fundamental, y sobre todo, singular para el futuro de dicho recorrido. La preocupación por la trayectoria escolar del alumno implica un desplazamiento de la mirada pedagógica, desde la estructura de la disciplina y su articulación en el currículo, hacia el recorrido que cada alumno hace de ella.

Se entiende la Trayectoria Escolar² de los alumnos como el recorrido personal a transitar en el continuo de niveles y ciclos de la estructura educativa, que produce a su vez, consecuencias cognitivas, legales, afectivas y socioeconómicas en la constitución de su identidad, por lo que se cree que hacer

² Ver Ornelas, G. y Czarny, G. (2011) Trayectorias académicas en el marco de la atención educativa de la diversidad sociocultural Ponencia presentada en el 8º Foro Latinoamericano “Memoria e Identidad”

del tránsito escolar una buena experiencia, contrarrestará las dificultades del contexto social de los alumnos y es lo que finalmente, plantea a la escuela la necesidad de diseñar y ejecutar acciones de retención con el serio compromiso de acompañar el recorrido escolar de cada uno de los alumnos. (Terigi, 2002)

Diferentes estudios sobre juventud han venido adoptando el enfoque de trayectorias como una entrada al fenómeno juvenil. La potencia de este enfoque es que permite ligar en un mismo ejercicio analítico las dimensiones estructurales, educacionales y laborales que influyen en el proceso de construcción social de juventudes. Su aplicación ha resultado de gran relevancia para entender las condiciones de los jóvenes en países europeos (Ghiardo y Dávila 2005).

El enfoque de trayectorias sociales asume varios supuestos básicos. El primero es que el curso de vida de un sujeto puede dibujarse como una trayectoria. El segundo, que el análisis de una trayectoria requiere establecer criterios y mecanismos que permitan asignar posiciones a los individuos en un espacio. El tercero, que las dimensiones de ese espacio social, como lo llama Bourdieu (1988), deben corresponder a los factores que más determinan la estructura que adquiere un sistema de distribución social de posiciones, o de «capitales», como dice el mismo autor. El cuarto, que la trayectoria será función de las variaciones en los niveles de esos capitales que registra un individuo o un grupo de individuos en un lapso de tiempo.

Planteado lo anterior, queda asumir que para observar el curso de una trayectoria, en este caso, la trayectoria de los alumnos que asisten a la educación preescolar, se impone como exigencia práctica fijar un punto que sirva de referencia para el análisis. Sólo fijando una posición de partida se puede describir el curso de una trayectoria

El análisis de las trayectorias parte estableciendo que para cada grupo de individuos que ocupa una posición similar en la estructura social, se impone un abanico de posibilidades relativamente definido y más o menos común. Este es el efecto de destino que impone la situación de clase, que define posibilidades de trayectorias diferentes para los miembros de clases diferentes, y similares para quienes comparten una misma condición. Pero así como asume esta suerte de

“determinismo estructural”, también asume que siempre queda un margen de posibilidad para que en cada grupo se produzcan fracciones que construyen trayectorias que se despegan del campo de posibilidades que determina su condición de clase, que se *desclasan*, como diría Bourdieu, principalmente producto de incrementos o decrementos en los niveles de capital que resultan del propio movimiento o la propia acción.

La posibilidad que abre este efecto de “trayectoria individual”, como lo llama el mismo Bourdieu(1988), me hace incorporar al análisis aquellos campos por los que se mueven habitualmente los alumnos. Para esto se abordarán dos dimensiones: una extra y otra intra escolar. Con la primera se intentarán describir las principales tendencias que muestra la relación que han venido manteniendo los alumnos de preescolar con el campo de la cultura por vías alternativas a la de la escuela. Con la segunda, se pretende describir las principales tendencias en la relación con el proceso de escolarización, que a fin de cuentas, es el que más determina sus posibilidades de trayectoria.

Para abordar la primera dimensión se procederá a relacionar el discurso educativo de la congregación religiosa fundadora del Jardín de Infantes y el de la Secretaría de Educación Pública sobre la educación en el nivel preescolar. Para estudiar la segunda dimensión se concretará un trabajo etnográfico en la institución seleccionada, a fin de profundizar en la relación entre la escuela y la familia desde la perspectiva de los propios agentes involucrados.

Tipos de trayectorias Las trayectorias se pueden dividir en dos: las trayectorias teóricas y las reales. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema, que siguen una progresión lineal, la cual es prevista por el sistema educativo nacional en los tiempos esperados, es decir, tienen una periodización estándar. Los siguientes rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas (Terigi, 2007):

- La organización del sistema por niveles
- La gradualidad del curriculum
- La anualización de los grados de instrucción

Estos rasgos se consideran indistintamente como si fuesen solidarios pero en realidad son independientes, la articulación de los mismos produce efectos en las trayectorias. El sistema se organiza por niveles ligados a unas políticas de masificación que durante décadas abarcaron exclusivamente la enseñanza elemental y que sólo recientemente se han extendido a la educación preescolar y a la post básica. Bajo esas condiciones, se organizaron con lógicas propias. Por ejemplo, una de las lógicas propias de cada nivel educativo es la masividad como un imperativo de la escuela elemental de desde sus inicios.

El segundo rasgo del sistema educativo es la gradualidad y ésta establece el ordenamiento de lo que es valioso aprender en las asignaturas que componen el curriculum en etapas delimitadas o grados de instrucción; también, determina la secuencia en la que se deben aprender los contenidos y su progresión para así cumplir con las evaluaciones que acrediten la satisfacción de logros que se estipulen para cada grado. La anualización establece el tiempo previsto para el cumplimiento de esos grados. Con la anualización, el tiempo se convierte en una condición para el curriculum, ya se ha naturalizado la idea de una sola cronología de aprendizaje para que se realice en el tiempo esperado.

La trayectoria escolar, según Altamira Rodríguez (1997) “se refiere a la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte) durante su trayecto o estancia educativa o escolar, desde el ingreso, permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y requisitos académico-administrativos que define el plan de estudios”. De acuerdo con estas definiciones se puede afirmar que a través del conocimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes es posible implementar acciones para mejorar la calidad de los servicios educativos que se les ofrecen. Al realizar estudios de trayectorias escolares, debe tenerse cuidado con respecto a los niveles de agregación de la información sobre los estudiantes, por lo cual, es muy importante establecer que el estudio debe efectuarse con información de cohortes reales.

Los estudios de trayectoria escolar se refieren a la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte) durante su trayecto en la estancia educativa o establecimiento escolar, desde su ingreso,

durante su permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y requisitos académicos-administrativos definidos por el plan de estudios (Rodríguez, 1997).

Este tipo de estudios implican el análisis de una serie de indicadores que permiten determinar el comportamiento académico de los estudiantes en su tránsito por la escuela, y proporcionan un diagnóstico institucional a través del cual se pueden identificar fortalezas y debilidades de las instituciones educativas, que servirán como punto de referencia para el establecimiento de estrategias que resuelvan en cierta medida los problemas enfrentados por la educación.

Las trayectorias de los alumnos

Cuando la escuela recibe a sus alumnos, proyecta ciertas expectativas respecto a ellos: lo que deben aprender, las formas como deben aprenderlo y comportarse, etcétera. Se produce entonces un pasaje de la condición de niño a la de alumno que tendrá efectos tanto en el desarrollo como en las relaciones que se pongan en juego en la institución.

En este sentido, se puede decir que el concepto de trayectoria escolar se relaciona con ciertas condiciones pedagógicas que ligan la trayectoria con el dispositivo-formato escolar y con los procesos propios de la escolarización:

- La inclusión universal obligatoria.
- Una organización específica del trabajo (escolar).
- Una regulación del tiempo y del espacio.
- La gradualidad.

Cuando se hace referencia a las “condiciones pedagógicas” se comprende que los sujetos se constituyen como “alumnos” bajo ciertas condiciones propias del proyecto escolar, el cual, al decir de Baquero y Terigi (1996), involucra decisiones sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, sobre la manera en que forjamos su identidad. Por eso resulta central revisar esas condiciones y ponerlas en discusión en pos de avanzar efectivamente hacia una plena inclusión educativa (Terigi, 2009). De esta manera intentamos desnaturalizar la mirada sobre la escuela y también sobre quienes asisten a ella en calidad de alumnos. Ricardo Baquero (2006) afirma:

La investigación histórica mostró con claridad que las formas modernas de percibir la niñez —el sentimiento de infancia— no eran “naturales” sino productos históricos específicos. Esto es denominar infancia a la forma particular de procesar la niñez que se produce en la modernidad.

De tal modo, la imagen de los niños aparece atribuyéndoles como propio de su naturaleza, rasgos como la dependencia, la necesidad de protección, la heteronomía y la necesidad de un acceso gradual a la cultura o prácticas adultas. El alumno está situado en una posición de heteronomía, dependencia y acceso gradual a los saberes adultos, está colocado en una posición de infante. Estas indagaciones históricas se dan la mano con las revisiones de la psicología del desarrollo. Existe un común denominador destacable: la producción histórica de la infancia moderna deja al desnudo, nuevamente, su carácter no natural.

Las formas de percibir y vivir la niñez, a la manera de la infancia, son producciones históricas que nada dicen del desarrollo “natural” de los niños. Este ideal normativo se naturaliza, se expresa y pone en práctica un criterio de normalidad con el que se juzga, evalúa, mide y compara a los sujetos. La escuela resultará el laboratorio social de producción de la infancia normal y la superficie de emergencia de la posibilidad de analizar de modo comparado, precisamente, a la población infantil. (Baquero, 2007).

De esta manera, se vincula la extensión masiva del formato escolar a los procesos de constitución de la infancia moderna y con ello, entonces, a la producción de formas específicas de vivir, sentir y representar la niñez. Tanto la escuela como la infancia no son fenómenos naturales, sino construcciones históricas, sociales, con notas características mutables que varían según el contexto histórico en que se inscriben. Esto lleva a considerar que hay diversas formas de hacer escuela y de pensar infancias y, por tanto, de hacer (se) o producir (se) alumno.

Concebir así este proceso, trae aparejada la idea de que el formato escolar moderno adopta formas precisas y minuciosas de regular el tiempo y el espacio para producir un tipo de aprendizaje.

2.2 Dimensiones en la trayectoria escolar

Para el estudio de la trayectoria escolar se consideran las dimensiones de tiempo, eficiencia escolar y rendimiento escolar expuestas en algunos estudios como los de Chaín y Ramírez (1997) realizados en educación superior.

La dimensión “tiempo” hace referencia a la continuidad y/o discontinuidad en el ritmo temporal correspondiente a la generación; continuidad entendida como ritmo normal en los estudios, su indicador es la inscripción actualizada en el semestre que corresponde, según el periodo de inicio de los estudios; discontinuidad es considerada como atraso en las inscripciones que corresponden al trayecto escolar de su cohorte, su indicador es la inscripción, forzada o no, a cursos que corresponden a semestres anteriores a los de su generación (Chaín y Ramírez, 1997).

La dimensión “eficiencia escolar”, refiere las formas en que los estudiantes aprueban y promocionan las asignaturas a través de las diversas oportunidades de exámenes.

Vázquez, R. (1985) define al rendimiento escolar como “el grado de conocimientos que, a través de la escuela, reconoce la sociedad que posee un individuo de un determinado nivel educativo”, el cual se expresa a través de la calificación escolar, asignada al alumno por el profesor. En general las diferencias de rendimiento se manejan en términos de escalas numéricas.

Para Bautista y Roldán, los indicadores que hay que tomar en cuenta para el análisis de la Trayectoria Escolar son: avance escolar, rendimiento escolar, eficiencia terminal, egreso, rezago y abandono escolar (1996). Allende, Gómez y Villanueva (1989) agrupan a los estudios de Trayectoria Escolar en dos campos:

A) Nivel institucional, como: eficiencia interna, eficiencia terminal, rendimiento y evaluación institucional.

B) Comportamientos académicos de los estudiantes durante su Trayectoria Escolar, rendimiento escolar, aprovechamiento, fracaso escolar, éxito, logro, promoción, aprobación, reprobación, repetición, atraso, rezago, abandono y deserción.

2.2.1 Rendimiento escolar

Con la finalidad de clarificar el concepto de rendimiento escolar (RE) se toman como apoyo teórico las definiciones que dan Camarena, Villanueva y Chain (1986). El rendimiento escolar, para Camarena y Villanueva, es concebido como una forma de expresión valorativa del proceso educativo que se da en el marco de la institución escolar y que, a su vez, se expresa en el plano empírico mediante un conjunto de manifestaciones específicas, articuladas y relacionadas entre sí. El rendimiento alude al promedio de calificación obtenido por cada alumno en las asignaturas en las que ha presentado exámenes, independientemente del tipo de evaluaciones que se hayan realizado; su indicador es la suma del total de calificaciones que se obtuvieron, divididas entre el número de calificaciones por cien (Chain 1993:200).

Fracaso escolar

Cuando el alumno no puede alcanzar determinados conocimientos y no ha demostrado que ha obtenido los niveles de aprovechamiento deseado, esto le crea conflictos consigo mismo y con su entorno familiar. Como resultado de esta situación, el alumno se siente fracasado en el ámbito escolar. El fracaso se define como el resultado de una medición, la del porcentaje de sujetos que no obtienen el título previsto al finalizar sus estudios universitarios o la calificación permitida para el acceso a otro curso superior (González, 1985: 239).

2.2.2 Continuidad de tiempo

El tiempo hace referencia a la continuidad o discontinuidad de los alumnos en el ritmo temporal relativo a su generación. La continuidad es el ritmo normal en los estudios, y su indicador es la inscripción actualizada del estudiante en el semestre que le corresponde, según el periodo de inicio de los estudios (Chain yRamírez, 1997:83). Se define como continuo al estudiante que ha promovido el total de los cursos correspondientes a los semestres cursados, indicando si el estudiante ha cubierto los cursos que corresponden a su cohorte, siendo su indicador la inscripción al semestre correspondiente, según su fecha de ingreso.

Hacer de ese tránsito algo que permita renovar el sentido de la escuela para los jóvenes en el camino más amplio de sus vidas, podría permitirnos mirar qué le ofrecemos en ese pasaje escolar, cómo el mismo se dibuja desde nuestras prácticas, y fundamentalmente, qué lugar le otorga a todo aquello con lo que vienen.

2.3 Construcción de Trayectorias

Como se planteó en un inicio, esta indagación se orienta a estudiar la relación escuela- familia y su impacto en la trayectoria de dos alumnos de preescolar. Es así que el camino metodológico para poner a prueba las hipótesis de trabajo es mediante la construcción de las trayectorias escolares de éstos alumnos.

Los criterios para construir las trayectorias fue de un caso en que la representación de la familia tuviera una valoración positiva y el otro el caso contrario, la representación de la valoración de la familia tenía una valoración negativa .a los efectos de poner a prueba la hipótesis o la relación de estudio.

El trabajo con las trayectorias nos llevó a plantearnos dos interrogantes. La primera de ellas fue cómo seleccionar a los estudiantes de las trayectorias y la segunda el cómo armar las trayectorias concretamente.

Para responder a la primera interrogante decidimos trabajar con el método de casos. La técnica de estudio de casos, consiste precisamente en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen.

Específicamente, un caso es una relación escrita que describe una situación acaecida en la vida de una persona, familia o grupo. El caso no proporciona soluciones sino datos concretos para reflexionar, analizar y discutir sobre una problemática determinada.

El estudio de caso se centra en un caso particular y, en ocasiones, suele ser menospreciado debido a que no presenta generalizaciones pero puede ser útil como una exploración inicial que permite desarrollar estudios más complejos y ambiciosos(Mitchell 1983)

Otros autores como Rodríguez, Gil y García opinan que el uso de casos puede ser empleado, tal vez no como método pero sí como una estrategia para diseñar investigaciones. Existen diversas clasificaciones de estudios de caso, destacando, entre ellas, la que se realiza en función de los objetivos del estudio y la que se fundamenta en el número de casos objeto de análisis.

Un estudio de caso es, según la definición de Yin (1994), “una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. (...) Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos.”

Atendiendo al objetivo de la investigación, se puede sintetizar la tipología de estudios de caso propuesta por Yin(1994) en:

- Descriptivos, cuyo propósito es analizar cómo ocurre un fenómeno dentro de su contexto real.
- Exploratorios, aquellos que tratan de familiarizarse con un fenómeno o una situación sobre la que no existe un marco teórico bien definido.
- Ilustrativos, que son los que ponen de manifiesto las prácticas de gestión y,
- Explicativos, que son los que tratan de desarrollar o depurar teorías, por lo que revelan causas y los procesos de un determinado fenómeno.

Para la construcción de las trayectorias de esta investigación, se tomará en consideración el estudio de caso descriptivo debido a la naturaleza de la recolección de la información.

El criterio de selección para las trayectorias fue tomar dos niños donde se pusieran en evidencia características contrapuestas en relación con la percepción que tienen las docentes en relación con las familias de esos niños y que, al mismo tiempo, esa percepción se manifestara como diferencias en el trato, en la relación

de los niños con las maestras, en las relaciones entre la escuela y la familia dependiendo de la concepción que tienen las maestras de cada una de ellas.

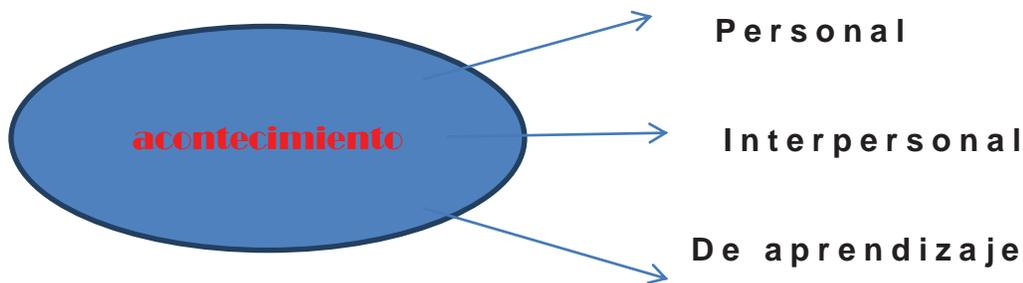
La segunda interrogante fue la de cómo armar las trayectorias y se decidió construirlas como un proceso donde es posible identificar ciertos acontecimientos o ubicar ciertos acontecimientos que permiten dar cuenta de esta relación de estudio que se aborda.

En relación con la noción de acontecimiento, cabe señalar que es una construcción que hace el investigador y se refiere a aquellos episodios en los cuales se pone en evidencia relaciones escuela familia que tienen algún impacto sobre lo que le sucede al niño en la escuela. Los alumnos, dejan de hacer algo o comienzan a hacer algo con base en la interacción con la familia.

El acontecimiento siempre supone un quiebre con sucesos anteriores, aunque tal ruptura sea pequeña. Un acontecimiento es además un hecho particular y específico que se relaciona con eventos llamativos de la vida, en este caso de los dos alumnos de preescolar.

Piña (1988) considera que para que sea un acontecimiento debe ser un evento generador de nuevas circunstancias. Asimismo, para este autor, la identificación de los hitos o acontecimientos permite ubicar núcleos donde confluyen tiempo, espacio, personajes y coprotagonistas del relato que, por su carácter extraordinario, adquieren una capacidad explicativa poderosa.

Para construir las trayectorias se decidió tomar en cuenta tres acontecimientos que se pensaron relevantes y que entremezclan los aspectos personal, interpersonal y de aprendizaje. Como se muestra en la siguiente figura, los acontecimientos que decidimos tomar en consideración se van entrelazando para mostrarnos cómo viven sus experiencias estos dos pequeños seleccionados en su etapa preescolar y qué les resulta importante.



2.3.1 Qué es un Acontecimiento Personal

El acontecimiento personal es un proceso existencial. Como dice Deleuze (1989): "Llegar a la voluntad que nos hace el acontecimiento, es como convertirnos en la causa de lo que se produce en nosotros". En otro pasaje, el autor agrega: Todo estaba en su sitio en los acontecimientos de mi vida, antes de que yo los hiciera míos; y vivirlos, es sentirse tentado de igualarme con ellos, como si les viniera sólo de mí lo que tienen de mejor y de perfecto." (Deleuze, 1989). Para tomar en cuenta un acontecimiento personal es necesario ir trazando los rasgos personales más destacados, atendiendo a los aspectos que más interés tienen para el investigador (Alonso; 2008).

Estos acontecimientos se apoyan fundamentalmente en el relato que un individuo hace de su vida o de aspectos específicos de ella, de su relación con su realidad social, de los modos como él interpreta los contextos y define las situaciones en las que él ha participado, pero esto no significa que el investigador deba aceptar al pie de la letra todo lo que el sujeto refiere sin aplicar controles que garanticen que lo que el entrevistado refiere es fiel, no a la realidad objetiva, sino a la propia experiencia del sujeto. La fidelidad del individuo relator a sí mismo no debe darse nunca por supuesto, antes por el contrario, es un logro técnico en el que el investigador tiene que cooperar activamente y de cuya existencia debe estar seguro antes de iniciar ninguna interpretación de sus datos. (Macías; 2000).

Los datos del historiado provienen de la vida cotidiana, de la reconstrucción que el individuo efectúa para vivir día a día. Contando los procesos y los modos como los individuos captan y crean su vida social, entonces, se podrá lograr ver el significado subjetivo que las cosas tienen para ellos (Hernández, 2011)

2.3.2 El Acontecimiento interpersonal

Los acontecimientos más importantes de la vida suelen ocurrir en la interacción que se establece entre nosotros y otros individuos. Estos son los sucesos que nos dan alegría o pena, que conforman nuestra conducta y contribuyen a hacer de nosotros lo que actualmente somos. El proceso del aprendizaje a cargo de los agentes de la cultura (padres, amigos, figuras de autoridad) tiene lugar en todos los casos en forma de acontecimientos interpersonales. La influencia social es un proceso doble. Así como los grupos influyen en los individuos mediante las transacciones interpersonales, la influencia que los individuos ejercen en los grupos también se lleva a cabo interpersonalmente.

Los acontecimientos interpersonales también pueden ser estudiados según las clases de acción emprendidas o como categorías de conducta por ejemplo: procesos de comunicación, indicadores de aprendizaje social, etcétera (Maisonnevve,1985)

2.3.3 Acontecimiento de aprendizaje

El aprender, la experiencia de aprender, es un acontecimiento, una experiencia singular. No hay aprendizaje sin experiencia. No hay genuino aprendizaje al margen de una experiencia, o si eludimos someternos al rigor del acontecer de una experiencia que, en buena parte, se escapa a nuestro control. Cada situación educativa, potencialmente pedagógica, contiene una trama que al descifrarla nos permite hacer estallar su significado educativo (Manen,1998).

El valor del aprender reside en el acontecer, en el hecho de ser un acontecimiento, algo que como tal nos extraña, pero que por lo mismo no nos confirma en lo que ya sabíamos. Y si todo aprender es el resultado del acontecer de una experiencia, el aprendizaje humano no es acumulación de lo adquirido a lo ya sabido. Aprender no es incrementar ni acumular. La experiencia que se «hace», a diferencia de la experiencia que se «tiene», no se resuelve en la mera repetición. «Tener experiencia» es repetir, de algún modo, lo que venía siendo.. Pero hacer una experiencia significa, por el contrario, negarnos en algún punto: la

hacemos porque la experiencia que se hace no confirma lo que sabíamos antes, es decir, niega aquello de lo que partíamos. Nos transforma en otro. Es así como en el hacer experiencia, algo se revela, algo se nos muestra, algo.

Como dice G. Vilar: “aprender equivale a una experiencia de transformación. Se trata de un viaje de formación. Algo así como un pasaje que se expresa en una búsqueda, en un trayecto o en un ir en busca de lo desconocido”. Vygotsky creía que para dar paso a cualquier aprendizaje, el pensamiento de los niños se va estructurando gradualmente y se hace cada vez más deliberado. Si se insiste en que el desarrollo debe suceder primero, la enseñanza es reducida a la presentación de materiales que los alumnos ya conocen. Es por ello que, Vygotsky consideraba que para que se de el aprendizaje, es importante que se le vaya presentando nueva información que siga propiciando su desarrollo mental. En algunas áreas, un niño debe acumular una gran cantidad de aprendizaje antes de que ocurra un cambio cualitativo. En otras áreas, un paso de aprendizaje puede dar lugar a un buen avance en el desarrollo.

2.4 Los sujetos de las trayectorias

Luego de hacer una serie de observaciones y entrevistar a las maestras, tomamos la decisión de centrar la investigación de Alfredo y Sabina, nombres que son ficticios para proteger la identidad de los involucrados en la investigación.

El tiempo de observación de estos alumnos fue de un año: el primer momento fue en el segundo semestre de su curso de kínder 2 y en el primer semestre de Preprimaria para tener un tiempo de un año. Durante este tiempo se observaron las interacciones de los alumnos con sus compañeros, con las maestras, actividades dentro del aula, fiestas conmemorativas. Interacciones de las familias en Juntas de firma de boletas, de las pláticas entre maestras en Juntas de Consejos Técnicos, entradas y salidas. Asimismo, se realizaron entrevistas con las maestras y las familias de ambos para tener un panorama más amplio de la relación de estudio que es la escuela y la familia y su impacto en las trayectorias de los alumnos mencionados. Se realizaron de una a dos observaciones por semana en diferentes días y horarios para observar cómo es el funcionamiento de

la escuela en los siguientes escenarios:

- En los diferentes salones de clases (el de todos los días, el del club de tareas, el de cómputo, el de motricidad)
- En las siguientes situaciones:

Juntas de Consejo Técnico, juntas con Padres de Familia, entradas y salidas, reuniones de carácter informal con las familias, festivales y ceremonias cívicas.

La forma de presentar la información será mediante una especie de diálogo o contrapunto para conocer la perspectiva de manera conjunta tanto de las familias como de las maestras.

Capítulo III

Relaciones escuela- familia. El discurso institucional y las prácticas cotidianas en el contexto de la investigación

En el presente capítulo se presentará a la institución en la cual se ha hecho el trabajo de campo y de donde parten los criterios de análisis que se han tomado en cuenta para la investigación, a fin de estudiar las relaciones que se dan entre la escuela y las diferentes familias y de qué manera, las concepciones de las docentes acerca de las familias afectan las trayectorias de los alumnos de la etapa preescolar. De este modo se podrá observar cómo son vistos los alumnos y sus familias y docentes en ella en particular así pero también cómo se presenta la escuela ante la sociedad y cómo esta presentación de sí misma se entremezcla con las exigencias legales por parte de la Secretaría de Educación Pública, así mismo para hacer un estudio socio histórico y comparativo a fin de relacionar lo que dice la escuela que hace, es decir, la representación de sus prácticas pedagógicas por parte de las docentes, y las situaciones que se viven de manera regular dentro de la escuela, para indagar cómo las prácticas y los discursos que se dan por parte de la institución son aterrizados en la forma en que se concibe a las familias y a los alumnos en específico.

3.1 El Escenario

Esta institución se presenta a sí misma como parte de una “familia de colegios”, los cuales tienen reconocimiento Pontificio y surgen en México a principios del siglo pasado. La fundadora creó una congregación de misioneras y como parte de su trabajo en esa congregación, fundó el primer Jardín de Niños de esta Orden en la Ciudad de México en el año de 1951. El establecimiento se encuentra ubicado al sur del Distrito Federal y lo que fuera un jardín de niños habría de convertirse también en primaria y secundaria, servicios con los que cuenta actualmente.

La sección de preescolar que es en donde se ha realizado el trabajo de campo es una escuela grande y cuando inicié las observaciones las paredes eran totalmente blancas, lo que la hacía parecer fría. Gracias a la colaboración de la Asociación de Padres de Familia, la sección de Preescolar ha sido redecorada, lo cual la ha llenado de color. Posee un área de juegos en donde hay triciclos y resbaladillas, un patio trasero que es donde se llevan a cabo las ceremonias y las clases muestra, cuatro salones de clases (Kinder 1, Kinder 2 y 2 salones de Preprimaria), cuenta con un aula de usos múltiples en donde hay un piano, pizarrón inteligente y diversos materiales que van desde libros, muchos tipos de papeles y telas hasta cojines y colchonetas, también posee un salón de motricidad que se usa para las clases de baile por las tardes, un salón de computación y un aula para las maestras aunque casi no se ocupa porque ellas dicen que es muy pequeño, además, una pequeña oficina funciona como dirección técnica y hay dos baños para los alumnos y uno para las maestras.

En relación con la plantilla de personal, preescolar cuenta con 4 maestras titulares, 2 maestras asistentes, 1 maestra de inglés, 1 maestra de religión, 1 maestro de cómputo, una directora técnica, 2 señoras de intendencia y 59 alumnos.

Cada uno de los salones está siempre decorado de forma alusiva a las efemérides del mes. Cada salón cuenta con materiales varios, cuentos, libros, cuadernos y percheros para sus pertenencias. Los salones cuentan con registros de los logros que son pequeños pizarrones en donde se anotan todas las

actividades que realizan los alumnos y la forma en que los evalúa la maestra. Dichos logros se toman en cuenta de acuerdo con las exigencias de la maestra, quienes hayan cumplido serán evaluados positivamente, a los demás se les anota un tache junto a su nombre. Las bancas en cada salón están acomodadas de acuerdo con los criterios pedagógicos de las maestras, hay algunos que se sientan en círculos, otros en fila viendo hacia el escritorio de la maestra y otros en filas juntos. La sección de preescolar no cuenta con áreas verdes, es por ello que se ha hecho un huerto en la parte trasera de la escuela, donde crecen dos árboles que están fuera de la dirección. Las otras secciones tienen un jardín amplio.

Las actividades que se realizan en esta escuela están muy planificadas y delimitadas en tiempos y espacios y no se pueden salir de lo planeado previamente. En general, las actividades se llevan a cabo dentro de los salones de clases, por ello es que a pesar de los cambios que se han hecho en cuanto a la estructura externa de la escuela, al ingresar no se escucha mucho bullicio de los alumnos. En cambio, la voz de las maestras se oye mucho más fuerte para dar indicaciones a sus alumnos de cómo deben trabajar, asimismo se escucha cómo los reprenden si no hacen las actividades tal cómo se les pide o si su comportamiento no es el esperado.

La directora está generalmente en su oficina y de vez en cuando va a los salones para solicitar a las maestras la realización de las actividades que deben cumplir. Cuando está en su oficina también recibe llamadas telefónicas de las familias ya que la atención cara a cara se hace con cita para que las familias no interrumpen las actividades de la escuela.

Los festivales y ceremonias se enmarcan en las festividades religiosas y de los ciclos de festejo en el propio pueblo de Tlalpan lo que da pauta para entender la propia identidad de la escuela(Ornelas,2007:21). Muchos o la gran mayoría de lo que se festeja en esta escuela, no concuerda con el calendario oficial de la Secretaría de Educación Pública pero para ellas, siempre se tiene tiempo y se hacen de forma obligatoria dándole más énfasis a sus propias festividades que a las demás, por ejemplo: el Día de la Candelaria en el que hacen un gran evento y todas las personas que integran la escuela, deben participar en algo o el Día en

que festejan a la madre fundadora de la escuela, es un día de gran festejo. Con esto podemos comprender un poco más sobre la cosmovisión de este tipo de instituciones y el lugar en el que están situadas, que son lugares de mucha tradición religiosa.

3.2 La escuela católica

El Código de Derecho Canónico utiliza dos criterios para definir la escuela católica. Uno de ellos pone el acento en la naturaleza y finalidad de la escuela católica, el otro se detiene en su formalidad jurídica, que se identifica con su vinculación con la autoridad eclesiástica.

De esta manera, el mencionado Código resolvió el largo debate que se presentó durante los trabajos de redacción del mismo, cuando se enfrentaron dos tendencias bien marcadas. Algunos pretendían definir la escuela católica a partir de su naturaleza y finalidad específica. Otros preferían hacerlo a partir de su relación con la autoridad jerárquica. Finalmente se impuso la necesidad de conservar ambos acentos, que aparecen ya en el proyecto del canon en el Esquema reservado del Código, del año 1980, que, por otra parte, permaneció casi sin modificaciones hasta ser promulgado como el actual Canon 803.

3.2.1 Su naturaleza y finalidad

Entre los cristianos, el derecho a la educación se convierte en el derecho a la educación propiamente cristiana. Con palabras del Código, “los fieles, puesto que están llamados por el bautismo a llevar una vida congruente con la doctrina evangélica, tienen derecho a una educación cristiana por la que se los instruya convenientemente para conseguir la madurez de la persona humana y al mismo tiempo para conocer y vivir el misterio de la salvación”.

La Iglesia tiene el deber de educar, enraizado en el mandato que recibe de Jesús de anunciar a todos los hombres la salvación, y llevarlos a participar en ella, en esto consiste, precisamente, la actividad pastoral de la Iglesia. Por esta razón la Iglesia reclama ante los ordenamientos civiles el derecho, y no el privilegio, de educar. Cabe señalar que, además de algunos medios propios y específicos con

los que cuenta para su tarea educadora, como la catequesis, la Iglesia cuenta también con aquellos otros que son comunes a toda la humanidad, principalmente la escuela misma, y por esta razón no se agota en la escuela católica, y se extiende también a la educación religiosa en las escuelas no católicas, y fuera del ámbito escolar. En la escuela católica, todo su ser y su hacer quedan impregnados por la fe. Toda la enseñanza y toda la organización de la escuela (sus directivos, sus educadores, los programas que utilizan, los libros, el material didáctico, etcétera), quedan empapadas del espíritu cristiano, bajo la vigilancia maternal de la Iglesia. Así, dentro de la misión de la Iglesia, la escuela sirve como instrumento para la educación de la fe.

Los fines culturales y de formación humana son comunes a todo el resto de las escuelas. Pero además tiene su finalidad específica, que consiste en constituir una comunidad escolar animada por el espíritu evangélico, para ayudar al crecimiento como nuevas criaturas de aquellos que han renacido por el Bautismo, iluminando con la fe todo el conocimiento y la formación de sus alumnos, educándolos para el mundo y para el Reino. En esto sigue el camino de la primera comunidad cristiana, reunida en torno a los apóstoles, que enseñaba y transmitía el evangelio porque lo vivía. En definitiva, por su propia naturaleza eclesial, la escuela católica debe ser una comunidad, alimentada por la Palabra de Dios y por los Sacramentos. Y por su propia función, debe ser una comunidad educativa.

El proyecto educativo de la escuela católica se define por su referencia explícita al evangelio de Jesucristo, para arraigarlo en la vida de todos sus integrantes. Se trata, simplemente, de garantizar la presencia del pensamiento y del testimonio cristiano en la cultura de hoy. Por lo tanto, cuando la escuela católica propone su proyecto educativo, está cumpliendo una función propiamente eclesial. Este proyecto educativo consiste en una concepción cristiana de la realidad, con Cristo como centro y fundamento de todo el mundo. La tarea de elaborar el proyecto educativo consiste en concretar la síntesis entre la cultura y la fe, entre la fe y la vida de nuestro tiempo. En la escuela católica, por lo tanto, se cultivan todas las disciplinas, respetando el método particular de cada una de ellas, y asimilando todos los valores que en ellas se encuentran.

Conviene recordar que fue el Concilio Vaticano II fue el que permitió superar una preocupación de la Iglesia limitada a la educación estrictamente religiosa en la escuela, para abrirse al criterio más amplio de la instrucción y la formación general, que incluye la religiosa, como tarea eclesial en la escuela.

De todos modos, la enseñanza de la doctrina evangélica se convierte ella misma en una disciplina, una enseñanza específica, la más importante de todas ellas, que debe desarrollarse de forma explícita y sistemática, buscando provocar una adhesión no sólo intelectual, sino una verdadera conversión, que lleve a la conformación de la propia vida con Cristo. Por esto la Iglesia tiene derecho no sólo a una presencia individual o personal, a través de sus miembros, en el ámbito de la educación, sino a una presencia propiamente institucional.

El único modo de que toda la enseñanza sea una verdadera escuela de la fe en la escuela católica es que el maestro sea una persona de fe, ya que la síntesis entre la cultura y la fe se realiza por la armonía orgánica de la fe y la vida en la persona misma del maestro. Esto no excluye que puedan actuar profesores no católicos en algunas disciplinas (no, claro está, en la enseñanza de la religión católica), siempre que cumplan con el requisito de la “recta doctrina e integridad de vida”.

La naturaleza propia de la escuela católica lleva a plantear el siempre difícil equilibrio entre la libertad que debe dejarse al alumno y a sus padres, para que puedan adherir con fruto al proyecto educativo, y la también necesaria comunión de intenciones entre los directivos y docentes de la escuela con las familias, para que pueda presentarse con posibilidad de éxito el camino a recorrer juntos.

3.2.2 La formalidad canónica

Así presentada la naturaleza y finalidad de la escuela católica, queda también puesta en evidencia su necesaria dependencia con la autoridad jerárquica de la Iglesia, que ha recibido de Jesucristo la misión apostólica.

La vinculación de la escuela católica con la autoridad eclesiástica constituye su formalidad canónica. Puede deberse a la naturaleza misma de la escuela,

como una realidad de hecho, o a un acto de gobierno de la autoridad eclesiástica que establece esa vinculación.

Del primer tipo son todas las escuelas católicas que están dirigidas directamente por quien ejerce potestad de régimen en la Iglesia particular (el Ordinario del lugar), o por cualquier persona jurídica pública dentro de la Iglesia (como son las escuelas parroquiales, o los institutos religiosos). Del segundo tipo son todas las otras escuelas católicas, que están dirigidas por personas jurídicas privadas del ordenamiento canónico, o por grupos de fieles que no están reconocidos como personas jurídicas dentro del ordenamiento canónico, o por entidades civiles, o por personas singulares. En estos casos, el reconocimiento como escuela católica tiene que estar concedido por escrito por la autoridad eclesiástica. Teniendo en cuenta que al Obispo diocesano le corresponde el derecho de vigilar y visitar las escuelas católicas establecidas en su territorio, incluso las fundadas o dirigidas por los institutos religiosos, con mayor razón podrá fijar los requisitos necesarios para que en su jurisdicción se otorgue el reconocimiento de católica a una escuela. Y convendrá que lo haga, para que sus actos de reconocimiento de la catolicidad de las escuelas no puedan ser juzgados como arbitrarios

El nombre de “católica” hace aparecer a una escuela como tal ante los posibles usuarios. El nombre crea una presunción de conformidad de una escuela con la esencia de la escuela católica. Por esta razón, no se puede utilizar el nombre de “católica” para una escuela sin el consentimiento de la autoridad eclesiástica. Este reconocimiento puede darse a una escuela, sin que por eso pase a ser “canónica o jurídicamente” católica.

Entonces, nos encontramos con estos tres tipos de escuelas católicas, según su especificidad canónica:

a) Escuelas canónicamente católicas, que son las escuelas dirigidas por la autoridad eclesiástica o por una persona jurídica pública de la Iglesia, o reconocidas como católicas por documento escrito de la autoridad eclesiástica.

b) Escuelas que llevan el nombre de católicas, que aunque no cuenten con el reconocimiento jurídico como “escuela católica”, tienen la debida autorización de la autoridad eclesiástica para llevar ese nombre.

c) Escuelas de hecho católicas, que no llevan el nombre de “escuela católica” ni cuentan con el reconocimiento jurídico como “escuela católica”, y que sin embargo fundan su tarea educativa en los principios de la doctrina católica.

3.2.3 La autoridad eclesiástica

Del derecho que tienen los fieles a la educación cristiana, se sigue el deber de los pastores de disponer todo lo que de ellos depende para que estos puedan disfrutar de dicha educación.

Este deber no aísla a los pastores en el cumplimiento de su misión sino que, bajo las categorías conciliares de la participación y la corresponsabilidad, los lleva a buscar la colaboración de todos los fieles en el desempeño de su misión. Esto reclama también las competencias profesionales propias de los que se dedican a la enseñanza y la educación.

La tarea principal de la jerarquía será velar por la ortodoxia de la enseñanza religiosa y la obediencia de la moral en las escuelas. En particular, depende de la autoridad eclesiástica la formación y educación religiosa católica que se imparte en las escuelas, sean éstas o no católicas, ya que se trata de una competencia exclusiva de la Iglesia.

En las escuelas católicas esta formación y educación católica se extiende a todas las disciplinas que conciernen a la fe y a la moral. En las escuelas no católicas, en cambio, se limita a la enseñanza de la religión católica y a la asistencia religiosa, en el caso de que ésta exista. La autoridad competente para la Iglesia universal es, dentro de la Curia Romana, la Congregación de los Seminarios e Institutos de Estudios.

3.3 El centro escolar ante la sociedad

En la zona geográfica, es una escuela muy reconocida y algunas de las personas con las que tuve contacto, comentan que acuden a ella porque es una escuela de tradición, que promueve valores muy importantes para ellos mismos que son enmarcados principalmente en la familia y la religión. Dichos valores, como son la bondad, la caridad, el orden, la disciplina y el respeto, son vistos por la escuela como en riesgo de perderse y consideran que es importante rescatarlos con la ayuda de las familias y de la religión católica. Muchas de las familias que inscriben a sus hijos en esta escuela, son ex alumnos de ella y, a su vez, sus padres estudiaron ahí, es probable que por ello la consideren como un establecimiento de tradición.

Esta escuela se presenta ante la sociedad como una escuela católica de inspiración cristiana que promueve los valores evangélicos tales como: familia, unidad, compañerismo, orden, respeto y disciplina. Nótese que la familia aparece considerada como un valor, no como una institución civil, equiparable al respeto o el compañerismo.

En la zona, hay diversos colegios de régimen confesional y son muy aceptados en la comunidad. Si uno camina por las calles de esta colonia, podrá observar regularmente a las religiosas porque hay varios conventos. De hecho los lugareños de Tlalpan lo conocen como el Vaticano Chiquito y el lugar de “las madrizas”(Ornelas,2007: 36) debido a este gran número de sitios religiosos en el lugar.

Cuando abrió sus puertas, este centro escolar tenía una finalidad: brindar educación de corte católico a las personas de bajos recursos, es decir, cobraba cuotas módicas, o ninguna, a quienes lo necesitaran para hacer valer un principio de caridad muy valorado en las comunidades religiosas. La escuela funcionaba con los recursos que recibía de otras escuelas de la misma congregación y con ello solventaban los gastos de los alumnos y el pago de los docentes.

Con el tiempo, cuando las religiosas notaron que se incrementaba el número de personas con mayores recursos que asistían a esta institución, decidieron cobrar colegiaturas iguales para todos los alumnos. Sin embargo,

brindan becas, las cuales son requeridas por la Secretaría de Educación Pública; además aplican un pequeño descuento a los hijos de madres solteras, ya que según esta institución, son quienes merecen ayuda porque los niños no tienen a ambos progenitores.

Con ello, la escuela hace explícita la convicción de que las familias deben estar integradas por un padre y una madre. Según palabras de las maestras, así es como funciona la caridad, permitiendo el acceso a niños de madres solteras ya que las consideran en situación de vulnerabilidad. Al respecto, cabe mencionar que la institución fomenta la unión familiar, siempre y cuando sea una familia nuclear, heterosexual y católica ya que para ingresar deben comprobar su religión mediante algún documento que avalé la adscripción a dicha religión.

De este modo, puede afirmarse que la escuela no reconoce ni valora otras formas de vivir en familia. En entrevista con la directora, explicó estas exigencias, manifestando que a pesar de su posición personal, favorable al reconocimiento de la diversidad, en su rol como directivo debía darle la razón a las demás familias y para evitar conflictos lo mejor era no aceptar alumnos de familias que no reunieran las características esperadas. Con ello, responsabiliza a las familias por las prácticas de discriminación que lleva a cabo la escuela.

Para ser parte de esta escuela se espera sumisión por parte de las familias, es decir, entregar al alumno en manos de la institución y que ésta se encargue de proveer a los alumnos de lo que necesitan teniendo como base la fe divina (dejar todo nuestro ser en manos de Dios). Se trata de una subordinación a la autoridad, ya que la devoción que muestren las familias se ve reflejada en la entrega completa de los alumnos, dejándolos en manos de las maestras y ellas, a su vez, mostrarán su devoción ante el o la jefa inmediata porque con cada escalón en la autoridad que se tenga, se está más cerca de Dios. De este modo se crea una verdadera cadena de devoción, subordinación y respeto incondicional a la autoridad.

3.3.1 Las escuelas de la congregación

La presencia de la Iglesia en la tarea de la enseñanza se ha manifestado, sobre todo, a través de las escuelas católicas. La nota distintiva es crear un ambiente comunitario escolástico, animado por el espíritu evangélico de libertad y de caridad, ayudando a las generaciones jóvenes a desarrollarse y a que promuevan la educación en los valores de fe y que sean guiados por un mensaje de salvación si cumplen con todo lo que les pide la religión católica.

Las escuelas de corte confesional han tenido buena aceptación en nuestro país, aunque hubo cambios políticos y sociales que las movieron de su lugar dándole entrada a la escuela laica. El General Calles, en los años 30 del siglo pasado veía la urgente necesidad de sacar a las escuelas religiosas del país porque creía que propiciaban la alienación de las mentes. Al respecto decía: “Es necesario que nos apoderemos de las conciencias de la niñez y de la juventud, porque la juventud y la niñez, pertenecen a la revolución”(Cueli, 1990. A las congregaciones religiosas, este tipo de declaraciones les parecía inauditas ya que para ellas, su labor era la de encauzar precisamente a esas mentes pero hacia una vida cristiana, lo demás era una desgracia moral.

En 1934 el artículo 3º de la Constitución, se modifica y queda redactado de la siguiente manera: “La Educación que imparta el Estado será socialista, se debe destruir toda doctrina religiosa para combatir el fanatismo y los prejuicios”, para lo cual, la escuela organizaría las enseñanzas y actividades en forma que permitiera crear en las mentes jóvenes otra forma de pensar: de forma racional y exacta haciendo con ello otro concepto de la creación de la vida.

Este artículo, decía que los planteles de las escuelas privadas deberían ajustarse a las prescripciones de la ley, además de que debían contar con el personal debidamente capacitado para impartir clases. Con ello, quedaban invalidados muchos de los religiosos como sacerdotes y monjas porque no contaban con la preparación para enseñar que requería el Estado. A consecuencia de lo anterior, las escuelas de esta congregación fueron cerradas.

En respuesta a las exigencias planteadas por la norma constitucional, la fundadora de la congregación haciendo un recuento de las escuelas religiosas afirmando que con socialismo que estaba entrando a nuestro país:

La escuela socialista comenzaba a iniciarse amenazando la fe y las buenas costumbres de la niñez y la juventud; el sacerdote era despreciado, perseguido, vilipendiado; la persecución religiosa se acentuaba más y más. Urgía salir a la defensa de los Derechos de Dios y de su Iglesia y lo manifestamos a la Secretaría de Educación Pública. (Ruano, 1965)

Para las escuelas de esta congregación, esta época fue de “desgracia moral” y lucharían con todos sus recursos para continuar promoviendo el amor a Dios, a la iglesia y a sus santos.

Pensaba esta madre fundadora que si había logrado iniciar un kindergarten religioso, a pesar de que en 1917 se había reformado el artículo 3, estaba segura ella y su congregación de que ni la escuela socialista iba a detener sus intenciones de continuar promoviendo estos valores cristianos en la sociedad mexicana, los cuales, hasta la fecha los siguen enaltecendo en estas instituciones.

En el Año de 1935 las autoridades civiles les cerraron un colegio así que para reabrirlo tuvieron que cumplir con ciertas exigencias del gobierno. Una de las principales fue que se mandaron a maestras de la Secretaría de Educación para que laboraran en estas escuelas a fin de vigilar en forma estricta la marcha de la escuela y que denunciaran las que consideraran irregularidades.

Las personas que recuerdan a esta madre superiora siempre hacen un reconocimiento a su sufrimiento y cómo lo soportó con tal estar más cerca de su Dios. En la actualidad, el ejemplo de la fundadora sustenta las demandas de obediencia que se les plantean a las maestras y, sobre todo, la voluntad de sacrificio: deben estar acostumbradas al dolor porque entre más toleren, más buenas personas serán.

La Visión de esta institución es la Formación Integral que se vive en la educación católica, utilizando como forma de educar la corrección positiva, dando caridad, unidad, sencillez, austeridad y servicio al otro. La Misión de este centro escolar, según sus fundamentos pedagógicos es la Formación integral, en la que se enaltece el cultivo de la mente con conocimientos, pero también del espíritu

mediante la promoción de valores religiosos que los acercan más a la salvación divina. Con esta formación integral, el individuo recibe herramientas y competencias para formar una persona responsable y adaptada a su entorno, así como amor, esperanza y justicia que siempre van encauzados a la fe cristiana. Como toda escuela confesional, los valores que se enaltecen son Disciplina, Orden y Respeto.

3.4 El Modelo Educativo de la Congregación

El Modelo pedagógico no está estructurado como tal sino que se describe en los documentos PAT (Plan Anual de Trabajo) y el PETE (Plan Estratégico de Transformación Escolar). Lo anterior significa que el Modelo pedagógico no muestra una estructura como tal ya que los contenidos y sustentos teóricos en los que se basa, resultan vagos y hechos de recortes para cumplir con las exigencias de la SEP, es por ello, que para mejor comprensión del mismo, he dividido este modelo en tres partes:

- Los principios de la educación cristiana
- La concepción de la educación por parte de la institución
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje

3.4.1 Los principios de la educación cristiana

Al egreso de las Instituciones cristianas se espera que los alumnos cuenten con una plena formación integral en cada una de las áreas de la persona y que sean exponentes de la fe cristiana. Por esta razón, el Modelo Pedagógico se basa en la educación Humanista Cristiana cuyos principios son:

- 1) Primacía de la persona humana: el centro de la educación es el alumno para cultivarlo intelectual y moralmente. Esta afirmación denota que, en efecto, la educación está centrada en el alumno pero no como un fin en sí misma sino para iniciarlo en la fe cristiana y que siga con los valores de disciplina, orden y respeto.
- 2) Bien común: se busca que los alumnos no sobresalgan sino que se vinculen con las demás personas en la búsqueda del bien para todos, que dejen en ocasiones sus deseos propios para poder encajar con los demás.

3) Perfectibilidad de la sociedad civil: mediante la enseñanza de valores cristianos como obediencia y sacrificio y la reproducción de patrones de conducta, se espera que los alumnos sean capaces de mantener cierto orden social que les parece aceptable a estas instituciones, principalmente un orden basado en los principios de la religión católica.

La Enseñanza Cristiana implica la reproducción de los patrones considerados correctos como son el orden, la obediencia, la disciplina. Se tiene una visión del ser humano basado en la Biblia, es decir, seres humanos con cuerpo y alma así le dan importancia al intelecto, al enseñar de manera firme los contenidos, pero también al espíritu, es por ello que se hace mucho hincapié en mantener los valores cristianos.

3.4.2 La concepción de la educación por parte de la institución

La institución ofrece una educación personalizada como medio para generar la motivación y el interés individual de sus alumnos, aunque en la realidad que viven los alumnos no hay actividades personalizadas ya que se le da mucho mayor peso a las actividades grupales, homogéneas y, en ocasiones, cuando se les trata de manera individual es para exponerlos porque han hecho las cosas demasiado bien, o porque van por debajo del promedio. No se observan acciones que generen el interés y la motivación, ya que todo el trabajo escolar es tarea única y exclusiva de la escuela, las expectativas y deseos de los alumnos no son tomados en cuenta.

Por último, en los documentos mencionados (PAT y PETE) se dice que, la educación será un fin para el desarrollo del sentido crítico, liderazgo y habilidades respecto a la realidad pero, de igual manera, este fin no se ve reflejado en las prácticas cotidianas. A los alumnos, desde la etapa preescolar se les prepara para obedecer y ser parte de un colectivo del que no es bueno sobresalir, tal parece que se les forma para vivir en una sociedad que estática, y que no requiere de herramientas para el análisis y comprensión del medio a fin de ofrecer aportes que puedan tener repercusiones distintas a las vividas, sino que se les orienta para

aceptar lo que el mudo les ofrezca, siempre aceptando la religión como su guía y salvación de los peligros de la vida terrenal.

3.4.3 Los procesos de enseñanza y aprendizaje

La enseñanza se basa en la reproducción e imitación de modelos de conducta marcados por el orden, la disciplina y la fe católica. En todas las aulas, el orden consiste en que los alumnos permanezcan sentados y en silencio, esperando y atendiendo las indicaciones de sus mayores. Asimismo, la disciplina implica que los alumnos aprendan a hacer sus tareas sin preguntar demasiado, de alguna manera se espera que asuman rápidamente su rol de subordinados y que lo hagan de la manera más rápida y silenciosa posible.

Los documentos consultados señalan que se utiliza una didáctica abierta, flexible, ordenada y disciplinada, la cual garantiza un aprendizaje integral y significativo en el educando porque abarca a toda la persona; asimismo, se mencionan el aprendizaje significativo, el conductismo y el constructivismo, los cuales aparecen como criterios pedagógicos vagos y sin conexión entre sí. Esta imprecisión resulta evidente en la práctica diaria ya que la flexibilidad para el diseño de experiencias didácticas significativas se subordina y anula frente a la planeación que realizan las maestras con base en sus propias ideas de lo que debe aprender el alumno. Y si no funciona la planeación, la responsabilidad es del alumno por no aprender los contenidos que se le quieren transmitir. De este modo, el aprendizaje deja de ser significativo, otro criterio que menciona la institución en el Modelo Pedagógico, aunque persiste el aprendizaje de contenidos de manera obligatoria basado en un principio de autoridad pedagógica que no requiere de justificaciones ni explicaciones.

3.5 El discurso de la congregación sobre los agentes educativos

3.5.1 La visión de las familias

Para esta congregación religiosa sólo existe un modelo de familia aceptable, la cual debe ser una unidad familiar estable. La estabilidad la da la forma en la que se estructuran y se piensa aún a la familia nuclear encabezada

por un padre, de preferencia el proveedor, y una madre que permanezca en la casa haciéndose cargo de la educación de los hijos. La Congregación asegura que Dios tiene un plan para las familias, es por ello que los individuos deben buscar la forma de constituir una familia para que puedan ser bendecidos y con ello lograr la felicidad. Según estas ideas, la mujer y el hombre deben buscarse y unirse ya que eso es lo natural, la unión de un hombre con una mujer que sea soporte y apoyo para el varón. De acuerdo con el PETE, esta idea de la formación de una familia santa proviene del pensamiento bíblico, del encuentro entre Adán y Eva como mandato divino, además de que tiene un fin, que es el de perpetuar la raza humana.(PETE, Visión de la congregación).

En este tipo de familia que promociona esta congregación religiosa, los roles están bien establecidos y diferenciados por género ya que el hombre, como figura de autoridad y proveedor, es quien dicta las formas en las que se deben comportar todas las personas que integran la familia. El deber de la mujer es el de ser obediente ya que esta obediencia la hace una buena esposa y de ese modo, quedará en buenas miras ante los ojos de su dios.

Todas aquellas familias que se organizan de manera diferente en sus prácticas y formas de pensar, no son bien vistas por la institución, aunque existen casos, como la atención y el cobijo que brindan a madres solteras, aplicando según sus creencias el principio de caridad sumamente valorado para estas congregaciones ya que la demostración de caridad hacia quienes más lo necesitan, también las acerca más a Dios.

Con ello, tal parece que la forma de vincularse a este tipo de instituciones y de ser aceptado tiene que ver también con la aprobación divina, que es enviada a través de, en este caso, las y los religiosos, quienes son los encargados de vigilar que las familias cumplan con todos los requisitos para ascender de manera divina a la bondad. Bondad que se ve caracterizada también en ser caritativo con quien se considera que necesita ser rescatado. En esta institución, la caridad va dirigida a las madres solteras. De este modo, lo pidan o no, se les ayuda haciéndoles descuentos en las colegiaturas de sus hijos y siendo muy condescendientes con ellas. Esta condescendencia se manifiesta a través de un trato paternalista que

infantiliza a las madres y contribuye a construirlas como sujetos vulnerables, justificando estas actitudes porque piensan que sus hijos son alumnos incompletos ya que no tienen una figura paterna en sus vidas, la cual consideran básica para ser un ser humano completo y feliz. En definitiva, la construcción de las madres solteras como sujetos vulnerables justifica esa marca que las ubica a sus hijas e hijos en el lugar de la otredad, deficiente e incompleta, siempre en riesgo de apartarse del plan divino de salvación.

Aunque brindan esta ayuda a los niños, a las mamás se les piden más favores para con la escuela como pago por una conducta inadecuada que consiste en haber tenido hijos solas, sin la bendición de su Dios, ya que estas congregaciones consideran como inapropiado para la crianza de los hijos de estas mujeres el hecho de estar solas, por ello las aceptan, para compartir la custodia y darles lo que les falta para que alcancen esa salvación.

Pero esta obediencia y participación prácticamente obligada no es exclusiva para las madres solteras; de todas las familias se espera una participación abnegada y sin condiciones para con la escuela: deben confiar de manera casi ciega en la educación que se les brinda a sus hijos. No deben interferir con los expertos en formación humana y correcta que son los maestros. Deben acceder a todas sus peticiones con lo que se promueve la obediencia de todos los agentes educativos porque la escuela es posee el saber de lo que está bien aprender, además del mandato divino para legitimar su autoridad.

Para esta institución la familia es primordial para la buena y sana formación de sus alumnos, y en sus creencias, el divorcio es inaceptable, los problemas maritales deben mantenerse en secreto porque se debe demostrar ante la sociedad que se tiene una estabilidad conyugal.

Los hijos deben tener siempre el buen ejemplo de sus padres, demostrándose cuánto se quieren, y deben obedecer todas las peticiones que reciban de sus padres. Deben tener buenos modales y reconocer sus funciones de acuerdo con su sexo, acorde al pensamiento institucional de los roles de género. Estas expectativas se refieren a que en esta escuela se espera la asistencia a las juntas y la atención de los alumnos por parte de las madres, casi todos los

documentos que se envían van dirigidos a ambos pero siempre es una sorpresa cuando el papá está más involucrado en las actividades escolares y las maestras comienzan a hacer presuposiciones del por qué no es la madre la más involucrada.

Con estas presuposiciones, también comienzan los estereotipos sobre algunos de los alumnos. Por ejemplo, escuché en varias ocasiones cómo le llamaban la atención las maestras a una pequeña de kínder 2 porque no iba bien peinada y comentaban que seguramente el arreglo de la alumna no era el adecuado porque su mamá trabajaba y no le podía dar la misma calidad de tiempo que una mamá que se queda en casa; incluso, llegaron a ver de manera condescendiente al papá porque, desde la perspectiva de las maestras, seguramente el señor tampoco estaba bien atendido ya que la mamá tenía otras ocupaciones.

En este punto cabe mencionar que los roles de género son expectativas culturales acerca de los comportamientos y posiciones sociales de acuerdo con el sexo de adscripción, por tanto, pueden modificarse porque son construcciones sociales. Sin embargo, la escuela favorece la reproducción estereotipada de los roles de género, con lo cual, se favorecen experiencias de desigualdad y de falta de equidad entre los niños y las niñas en la escuela. Un ejemplo de lo anterior puede observarse en los eventos extraescolares donde las opciones para las niñas son hawaiano y baile, en cambio, para los niños hay karate y fútbol. No hay manera posible para hacer algún cambio porque consideran que no son actividades en las que pueda haber mezclas de los sexos. Los alumnos deben permanecer en donde les toca; así, aunque quisiera, una niña no puede estar en fútbol y menos un niño inscribirse en la clase de hawaiano. Con esto se continúan estereotipando a las personas en razón de su sexo biológico

En definitiva, podemos observar cómo persiste una única concepción de familia tradicional, donde los roles deben estar perfectamente diferenciados y asignados para que ninguno de sus miembros se salga de la norma tan marcada que pauta este tipo de instituciones, todo lo que ocurra de manera diferente debe

ser silenciado o mantenido en secreto para que no se pierdan, según la institución, los “buenos valores” promovidos en ella.

3.5.2 La visión del alumno

Basada en el principio del amor, la institución promueve una dinámica espiritual para la formación de hábitos, pero, especialmente en la etapa preescolar, este principio es utilizado como parte de la iniciación religiosa.

La institución plantea que hay que educar con amor y si se les ama, los alumnos de manera automática, se volverán dóciles y se dejarán educar. Los compromisos formativos dependen de cómo es percibido el sujeto en la escuela. En este caso, el alumno es un producto de aparato que sujeta (Ball, 2001). En la relación pedagógica, el énfasis se pone en los logros esperados por la SEP para la etapa de los preescolares, es por ello que las maestras en muchas ocasiones, son las encargadas de ayudarles para que sus logros se vean reflejados en estos requerimientos institucionales, aunque los haya alcanzado o no. Lo anterior implica que si un alumno o alumna no consigue llegar a los objetivos o no domina las competencias que debe desarrollar, la escuela es la encargada de enmascararlo para que, en los productos finales parezca que sí lo ha hecho. Por ejemplo, si no colorean perfectamente un dibujo, la maestra lo rellena, si los trazos no son los esperados, se borran y la maestra los completa para que se vean correctamente.

Otra evidencia de esta preocupación centrada en los logros ante la SEP es la modalidad que adoptan los exámenes, los cuales se resuelven de manera individual, al lado de la maestra para que sea ella quien los guíe y los resultados sean los esperados. Sin embargo cuando un alumno evidencia problemas para resolver exitosamente los ejercicios o las actividades, la maestra se hace cargo de la ejecución. Una excepción a esta práctica, surge con los estudiantes que han sido etiquetados como “flojos, poco cumplidores o ineficientes”; en esos casos, ya no reciben ninguna ayuda. Esto también es la manera en que las maestras logran una evaluación satisfactoria por parte de las otras colegas y evitan las intromisiones y el control de la directora.

El alumno es el centro de la educación pero no en el sentido de tomarlo en cuenta para que participe de forma activa, sino es en quien se esmeran más todos para que aprenda lo que ya se ha planeado de antemano que es lo importante de saber.

Al alumno se le ve como alguien sobre quien se debe depositar todos los valores que propone la religión, valores que muchas veces, según la escuela, se están perdiendo y son necesarios rescatar. En las docentes recae la responsabilidad de velar que los alumnos cumplan con los valores de la institución, en especial el de orden. De este modo un alumno ordenado es quien cumple con todas las exigencias de la maestra lo más rápido posible, quien está en donde la maestra le indique, que generalmente es sentado en su salón y sin hablar con nadie, aquel que responde a todas las preguntas de las maestras y que es capaz de hacer todas las actividades sin preguntar nada. El “buen” alumno en esta institución es una persona obediente, que no se queja ante las peticiones que recibe. Cabe señalar que en muchas ocasiones, las peticiones no tienen un sentido pedagógico, es decir, no todos los mandatos y propuestas poseen una intencionalidad formativa, no se orientan a brindar verdaderas experiencias de aprendizaje: en cambio, tienen la finalidad de congraciarse con las familias y con las autoridades de la escuela. Por ejemplo, los presentes que se entregan en las distintas festividades, tales como el día de la madre, el día del niño, del padre, etcétera, los alumnos aportan los materiales y las maestras la mano de obra de presentes que se entregan bajo el supuesto de que han sido elaborados por los niños, aunque los adultos aceptan de manera implícita que se trata de una ficción porque el nivel de logro excede las posibilidades de los alumnos.

La labor principal del alumno es aceptar todo lo que le brindan los adultos para volverse una persona moral con base en los valores promovidos para él. De este modo, no se está formando a una persona creativa y propositiva, ésa no es la misión de la escuela confesional, sino la de obediencia, la de la humildad, es decir, debe someterse y pasar desapercibido, no destacarse de manera individual, ya que las actividades están planeadas para el colectivo, todos tienen que hacer todo “parejitos” una expresión utilizada de manera recurrente durante el ciclo escolar

por las maestras y directora. Con ella se refieren a la exigencia de realizar las actividades juntos, al mismo tiempo y de la misma forma.

Lo expuesto expresa una síntesis de las principales características de la socialización de acuerdo con el modelo educativo de esta congregación religiosa: la inserción social de ciudadanos obedientes, respetuosos de lo que le dicen los adultos y de las autoridades en general, principalmente de sus maestras a quienes deben querer y obedecer con gusto en todo lo que les impongan.

3.5.3 La visión del maestro

Los maestros tienen la facultad que les ha dado la institución para evaluar a las familias y a los alumnos, a su vez, ellos también están sometidos a vigilancia y si fracasan en su intento de velar por los intereses perseguidos, en cualquier momento se les descalifica y pueden despedirlos. En esta escuela, las docentes privilegian la transmisión de conocimientos como cuestión fundamental del enseñar. Como menciona Freire, se trata de una educación bancaria cuya concepción es que el sujeto de la educación es el educador, quien conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son “recipientes” en los que se “deposita” el saber (Freire, 1970). De este modo, a mayor pasividad, mayor facilidad para lograr la adaptación de los oprimidos al mundo, y más lejos estarán de transformar la realidad.

Las reflexiones de Freire parecen describir el modelo pedagógico de la escuela y esto, es una forma de exclusión, de no aceptación del otro, que es el alumno, porque no se toma en cuenta al alumno como individuo sino siempre se trabaja con ellos como un colectivo homogéneo y no se toma en cuenta a la diversidad cultural, centrada en el alumno y no en el contenido. Así los alumnos deben aprender de forma igual a la mayoría y de acuerdo con el ritmo impuesto, porque en sus manos está la tarea de que los alumnos aprendan conocimientos memorísticos y son, a su vez, evaluados constantemente por la institución con base en cuánto saben los alumnos, si la mayoría sabe aunque sea de manera mecánica lo que se espera que sepa, la docente es evaluada de forma positiva tanto por las familias como por la misma escuela.

De las docentes no se espera que enseñen o permitan que sus alumnos desarrollen su creatividad o expresen otras formas de aprender los mismos contenidos, más bien se espera que en su salón de clases reine el silencio y el orden que es muy valorado.

Cuando los alumnos no cumplen con las expectativas de la escuela, las docentes responsabilizarán al alumno y por extensión de la familia, ya que ellas son las normalizadoras y las que actúan de acuerdo a lo considerado correcto, asumir la responsabilidad ante los problemas de aprendizaje implicaría admitir esa falla y por eso, los que están mal siempre serán los alumnos y sus familias. Esta actitud evidencia una auténtica relación de dominio y subordinación que, en una organización burocrática como la escuela, reproduce en cada una de sus instancias, estas prácticas de ejercicio de autoridad, donde la cadena de mandos, se corresponde con la cadena de responsabilidades y de “culpables”, ya que a su vez, las docentes son vigiladas en todo momento por la directora de preescolar y por la madre superiora.

Para que las docentes sean efectivas en su labor y, por ende, reciban una evaluación positiva deben ser, por un lado, suaves y dulces como una extensión de su propia visión de la madre y, por el otro, enérgicas como se espera que sean los padres de familia. Deben demostrar que son trabajadoras al llenar cuadernos y libros aunque los alumnos no hayan adquirido los conocimientos que se les han presentado. En los exámenes, sus estudiantes deben salir con altas notas, así ellas serán evaluadas positivamente por las familias y las jefas, es por ello que aplican las evaluaciones de manera individual, para que todos los alumnos salgan exactamente iguales y son ellas quienes van orientando las respuestas. Estas evaluaciones son exámenes de la forma tradicional, impresos, escritos, y se espera sólo una respuesta correcta, de ahí que las maestras los guíen para colocar la respuesta correcta.

Entre grados, las maestras se ponen de acuerdo para trabajar de la misma forma, la homogeneidad es muy valorada en esta escuela y cada semana se quedan a planear todas las actividades juntas para que los alumnos vayan al parejo en todo.

Entre las docentes es mayormente escuchada la maestra que tenga más antigüedad en la docencia y ella es quien generalmente indica cómo se llevaran a cabo las actividades, también, dirigen los eventos que se presentan a las familias y las demás maestras lo deben acatar porque la docente de mayor edad es considerada más experimentada y esto posee una valoración y reconocimiento muy elevados.

Los maestros son considerados apóstoles de la escuela y de la religión, es por ello que la institución espera obediencia a todos los mandados de sus superiores ya que las autoridades están más cerca de su dios, y esta proximidad les da la autoridad para decirles a los demás lo que se espera de ellos. Al respecto, cabe mencionar que entre las expectativas de la escuela destacan que los maestros ayuden a quienes más lo necesitan y esto principalmente tiene que ver tanto con lo económico como del tipo de familia de la que provengan. Esta forma de ayudar se ve reflejada en actitudes de lástima hacia sus alumnos evidenciando la diferencia de los demás de forma explícita como una desventaja.

Cuando los alumnos no cumplen con las expectativas de la escuela, las docentes responsabilizaran al alumno y por extensión de la familia, ya que ellas son las normalizadoras y las que actúan de acuerdo a lo considerado correcto, si algo falla ella no podrá asumir su responsabilidad porque sería admitir esa falla y por eso, los que están mal siempre serán los subordinados, autentica relación dominio subordinación que, en una organización burocrática como la escuela, reproduce en cada una de sus instancias, estas practicas de ejercicio de autoridad, donde la cadena de mandos, se corresponde con la cadena de responsabilidades y de “culpables”, ya que a su vez, las docentes son vigiladas en todo momento por la directora de preescolar y la madre superiora.

Se hace expreso que para que las docentes sean efectivas deben ser por un lado suaves y dulces como una extensión de su propia visión de la madre y a la vez enérgicas como se espera que sean los padres de familia. Deben demostrar que son trabajadoras al llenar cuadernos y libros aunque los alumnos no hayan adquirido los conocimientos que se les han presentado. En los exámenes, sus estudiantes deben salir con altas notas, así ellas serán evaluadas positivamente

por las familias y las jefas, es por ello que hacen este tipo de evaluaciones de manera individual para que todos los alumnos salgan exactamente igual y son ellas quienes van dirigiendo las respuestas. Estas evaluaciones son exámenes de la forma tradicional, impresos y se espera solo una respuesta correcta, de ahí que las maestras los guíen a poner la respuesta correcta.

Entre grados, las maestras se ponen de acuerdo para trabajar de la misma forma, es muy valorado lo homogéneo en esta escuela y cada semana se quedan a planear todas las actividades juntas para que los alumnos vayan al parejo en todo.

Entre docentes, es mayormente escuchada la maestra que tenga más años en la docencia y es quien generalmente indica cómo se llevaran a cabo las actividades, son quienes dirigen los eventos que se presentan a las familias y las demás lo deben acatar porque la docente de mayor edad es considerada más experimentada y se ve que esto es también muy valorado.

Los maestros son considerados apóstoles de la escuela y de la religión, es por ello que se espera por parte de la institución, que sean obedientes a todos los mandados de sus superiores porque son éstos quienes están más cerca de su dios, y esta cercanía les da la autoridad para decirle a los demás lo que se espera de ellos. Se espera que los maestros ayuden a quienes más lo necesitan y esto principalmente tiene que ver tanto con lo económico como del tipo de familia de la que provengan. Esta forma de ayudar se ve reflejada en actitudes de lástima hacia sus alumnos justificando su diferencia de los demás de forma explícita.

3.6 El discurso de la Secretaría de Educación Pública(SEP): El Modelo educativo de Preescolar

Para la Secretaría de Educación Pública (SEP), la eficacia de la educación en cualquier nivel educativo, depende de las formas de trabajo y de las relaciones que se dan en cada centro escolar. Por ello, toma como fundamental la configuración de las prácticas educativas ya que éstas influyen en las concepciones implícitas y explícitas de las y los docentes sobre los alumnos y sobre los diferentes estilos de aprendizaje. Asimismo, con estas prácticas es

posible analizar la forma cómo la SEP ve a los docentes y las metas que pretendan alcanzar (PEP 2004:7).

3.6. 1 La obligatoriedad de la educación preescolar

La duración de la educación obligatoria se ha ido ampliando de manera paulatina. En el año de 2002 se publica el Decreto que reforma los artículos 3 y 31 de la Constitución, ambos vinculados con la educación básica. La principal modificación refiere al ingreso a la escuela primaria ya que debe haber cursado previamente una educación preescolar cuya duración debe ser de tres años (PEP 2004:17).

Con la obligatoriedad se pretende que la educación preescolar deje de ser un espacio dedicado sólo al cuidado y entretenimiento de los alumnos, que proponga metas y otro tipo de actividades con sentido pedagógico ya que para la SEP es necesario el conocimiento de teorías infantiles a fin de darles el tratamiento que se requiere en la etapa preescolar. Dichas teorías tienen que ver con el aprendizaje significativo y el constructivismo.

La importancia que le da el Estado a la educación preescolar se presenta como una forma de combatir las desigualdades a través de la educación de los niños. En nuestro país, la educación preescolar ha crecido considerablemente y eso hizo que se diversificara la población que atendía. Se han incluido, la atención a niños procedentes de familias pobres, con padres con escasa o nula escolaridad, y con tradiciones y prácticas distintas a las de sectores que tradicionalmente habían sido los usuarios de este servicio educativo, lo cual sugiere que se tienen que modificar las prácticas educativas y la forma de pensarlas para proporcionar una educación preescolar que sea inclusiva ya que este nivel educativo plantea como reto que se debe superar la concepción que supone que los grupos pueden ser considerados como un todo homogéneo (PEP 2004: 15)

3.6.2 La concepción de la educación

Tomando en cuenta investigaciones de neurociencias sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil, cabe afirmar que la educación preescolar interviene en esta etapa fértil y sensible de aprendizajes fundamentales (PEP 2004:11) y permite que los alumnos hagan un tránsito de su familia a conocer un mundo lleno de diversidad y de diferentes experiencias sociales.

La educación preescolar tiene una función social de primera importancia ya que es su primera experiencia escolar y está pensada para favorecer el desarrollo de las capacidades personales que le permitan enfrentar, sobreponerse y superar situaciones difíciles que tengan que ver con situaciones tanto sociales como familiares.

Desde la perspectiva del Programa de Educación Preescolar 2004, es importante que los alumnos tengan esa capacidad para afrontar los obstáculos, lo cual se verá reflejado en la prevención del fracaso escolar. Asimismo, la educación en esta etapa debe abrir sus puertas a todas las personas que tengan la edad para asistir a este nivel educativo. Con ello, el Estado afirma la función democratizadora de la educación y de la escuela, donde “todos los niños y niñas, independientemente de su origen y condiciones sociales y culturales tienen oportunidades de aprendizaje”, mismas que les puedan permitir el desarrollo de su potencial propio. (PEP 2004:15)

3.6.3 Los principios pedagógicos

La educación de este nivel educativo debe contribuir a la formación integral de los alumnos, misma que se logrará permitiendo a los alumnos adentrarse y participar en experiencias en las que sean capaces de desarrollar sus “competencias afectivas, sociales y cognitivas” (PEP 2004: 21).

El PEP 2004 reconoce las capacidades y potencialidades individuales, enmarcado en competencias, tomando como base lo que los alumnos saben y pueden lograr saber. Se trata de una educación flexible, donde las planeaciones de las docentes son vistas únicamente como una guía de las actividades y no como algo estático, que no se puede modificar.

La educación preescolar, como parte de la educación básica del país, debe ser capaz de articular los contenidos propios del nivel con los de educación básica para que la transición de los alumnos de preescolar a primaria les sea más natural y no sientan un quiebre. De este modo, puede afirmarse que se trata de una educación centrada en el alumno ya que todas las actividades se planean con base en sus intereses y con la intención de que participen en ellas de manera activa.

3.6.4 Los procesos de enseñanza y aprendizaje

Es de vital importancia para la SEP, que los alumnos aprendan a través de la utilización del juego en actividades cotidianas para que les dé seguridad sobre sí mismos y esto les permita actuar con mayor autonomía porque ya habrán practicado escenas sociales de manera natural.

Las maestras deben tomar en consideración sobre lo que los niños saben para que participen en experiencias educativas que les resulten interesantes y que se les presenten retos a aquello que ya saben para que se interesen por saber más.

Se les orienta a trabajar en situaciones diversas como medio para que se puedan desenvolver en diferentes entornos con diferentes personas.

Se les permite realizar exploraciones del mundo natural, así como el uso de diferentes materiales y espacios, todo ello con el fin de poner a prueba sus ideas previas para que ellos mismos vayan descubriendo otras formas de aprender y esta es una forma de trabajar con la motivación propia de los alumnos.

Se busca que en las actividades, los alumnos trabajen solos, a veces con pares y en equipos más grandes para que aprendan a relacionarse tanto con sus compañeros como con los adultos

3.7 El discurso de la SEP respecto a los agentes educativos

Para la SEP es de vital importancia que los alumnos aprendan a través de la utilización del juego, en actividades cotidianas, para que les dé seguridad sobre sí

mismos y esto les permita actuar con mayor autonomía porque al egresar del nivel habrán practicado escenas sociales de manera natural.

Las maestras deben tomar en consideración lo que los niños saben para que participen en experiencias educativas que les resulten interesantes y que se les presenten retos para confrontar lo que ya saben a fin de interesarlos para saber más. También, se les orienta para trabajar en situaciones diversas como medio para que se puedan desenvolverse en diferentes entornos, con diferentes personas.

De acuerdo con el PEP 2004, se estimula la exploración del mundo natural, así como el uso de diferentes materiales y espacios, todo ello con el fin de poner a prueba sus ideas previas para que ellos mismos vayan descubriendo otras formas de aprender y ésta es una forma de trabajar con la motivación propia de los alumnos. Además, se busca que en las actividades, los alumnos trabajen solos, a veces con pares y en equipos más grandes, para que aprendan a relacionarse tanto con sus compañeros como con los adultos.

3.7.1 La visión de las familias

El Programa de Educación Preescolar 2004 hace un reconocimiento de que las personas provienen de ambientes distintos y pretende que los alumnos comprendan que, gracias a esas diferencias de rasgos culturales, pueden compartir experiencias sobre sus propios contextos.

En realidad no mencionan mucho a las familias excepto en relación con el respeto de la procedencia de cada alumno, así que podría suponerse que también se espera que la familia deje en manos de la escuela la educación, misma que está centrada más en los alumnos.

El mencionado Programa propone conocer a las familias, pero es a través de sus hijos, de lo que los niños sean capaces de construir y compartir sobre cómo ha sido y es su vida al lado de su familia. En definitiva, con la guía exclusiva del Programa de Preescolar no se cuenta con herramientas para profundizar las relaciones con la familia, es decir, hasta qué punto las familias se involucran y cómo lo hacen.

3.7.2 La visión del alumno

Del alumno se espera que tenga iniciativa y la demuestre con su maestra y compañeros. Asimismo, es muy importante que participe activamente en todas las actividades para que sea capaz de ir desarrollando el lenguaje, cuya apropiación le ayudará a resolver conflictos. Para que vaya conociendo más sobre la vida social debe empezar en su grupo y en su familia y de ese modo, irá ampliando el conocimiento del mundo hasta llegar a contextos más extensos. En paralelo, resulta conveniente que se apropie de valores como el respeto, la justicia y la tolerancia que son considerados necesarios para vivir una vida comunitaria y con ello se podrá apreciar la diversidad cultural y lingüística en todas sus manifestaciones.

El Programa también le da importancia a que el alumno se forme de manera integral en lo social, en lo cognitivo y que sea capaz de conocer su cuerpo para poder entender su propio crecimiento y buscar formas de mantenerse sano físicamente.

3.7.2.1 La visión del maestro

Las docentes juegan un papel muy importante pero no se las ve como las portadoras de todo lo que es necesario aprender. Se espera de ellas que con estrategias innovadoras logren despertar el interés en sus alumnos, interés que se verá reflejado en la motivación por querer solucionar problemas de la vida cotidiana.

No deben caer en la rutina y en actividades inamovibles o inalterables, sino que se deben modificar constantemente ya que, si su planeación no tiene éxito, deben buscar otras formas en que los alumnos se sientan contentos y se interesen por aprender más sobre los temas. Deben tomar en cuenta los intereses de sus alumnos aunque también se le da importancia a las actividades rutinarias de higiene y socialización.

La maestra es quien establece el ambiente, plantea las situaciones didácticas y busca motivos para despertar el interés de sus alumnos, esto implica establecer una apertura metodológica, de tal modo que con base en los fundamentos que le

dé el PEP (Programa de Educación Prescolar) debe seleccionar y diseñar las formas de trabajo que le parezcan más apropiadas, tomando en consideración las particularidades de su grupo y lugar de trabajo, es decir, siempre tener presente en su planeación, el contexto donde se desarrolla su práctica docente. Las docentes deben promover la igualdad de oportunidades en cuanto al acceso de actividades participativas para cada uno de sus alumnos

En resumen, no se ha logrado en esta institución la participación equitativa en los procesos educativos de los alumnos, a pesar de que existen los Consejos Escolares de Participación Social (Conapase,2010) creados por el gobierno federal como una herramienta para impulsar la colaboración en las tareas educativas donde madres y padres son vistos como corresponsables de lo que pasa en la escuela de sus hijos e hijas.

A pesar de que esto forma parte de los requerimientos de la Secretaría de Educación Pública para que las escuelas comiencen a darle un lugar distinto a las familias, el lugar de la participación colaborativa, esta institución no ha creado un consejo como tal ya que la forma de colaboración por parte de los padres, depende totalmente de los momentos en que la escuela se los indique de lo contrario, las familias deben permanecer al margen y solo cumplir con lo que se les pide.

Con esto, se puede observar que, las escuelas privadas solo siguen ciertas normas y formas de llevar la institución de acuerdo a la SEP para continuar operando pero en la vida cotidiana, se rigen casi de manera exclusiva a los mandatos internos de la institución con la finalidad de mantener su identidad intacta.

Capítulo IV

La puesta en escena de la relación entre la escuela y las familias .Parte 1: El caso de Alfredo

En el presente capítulo se presenta sobre cada uno de los agentes educativos implicados en la investigación que han estado en contacto con el caso específico de Alfredo, de quien posteriormente se construirá la trayectoria.

A través del análisis del relato, se explicitará:

- La forma personal de concebir a la educación en interacción con la concepción institucional de la misma.
- La caracterización y modalidades de relaciones que mantienen con la escuela, las familias, compañeras y alumnos y,
- Cómo se posicionan en su trabajo cotidiano, es decir, qué papel consideran desempeñan en la educación de los niños.

4.1 La familia de Alfredo

La familia de Alfredo esta integrada por su papá, su mamá y Alfredo. Viven muy cerca de otros familiares para que “apoyen” en el cuidado del niño. Tanto su padre como su madre son arquitectos, recién este ciclo escolar, la mamá regreso a trabajar y es su abuelita la que lo recoge en la escuela. La mamá siente que la dinámica en la escuela ha cambiado porque como ya no tiene disponible tanto

tiempo como el ciclo escolar pasado, siente que la escuela ha resentido ese cambio porque le han hecho comentarios a Alfredo haciéndole notar que no está tan bien cuidado como antes que su mamá no trabajaba. Sus padres consideran que son democráticos y que integran a Alfredo en todas las labores de la casa y se consideran una familia unida. Muestran su afecto en público y enseñan a su hijo a expresar sus sentimientos y emociones aunque no sean del agrado de sus maestras.

Esta familia se muestra dispuesta a apoyar en lo que se pueda a la escuela ya que la mamá antes de que trabajara, ayudo a llenar de color la sección y ahora que no cuenta con todo el día disponible, ha dejado saber que puede apoyar de otras formas, aunque ya no ha sido tomada en cuenta.

La familia de Alfredo considera que son una familia feliz y que si no se llegan a sentir contentos tanto con la escuela como con alguna maestra, no dudarán en cambiar a su hijo de la escuela, aunque están convencidos que esa escuela es de “las mejores” porque promueve valores que piensan que son importantes mantener.

4 .2 La maestra de Alfredo

La maestra de Alfredo tiene 28 años de edad y 4 años trabajando como maestra de preescolar. Posee formación en pedagogía pero no ha obtenido su título. Prefirió hacer un examen para tener su título como profesora del nivel en que labora. Es su segundo año en el centro escolar de la investigación. Se muestra en desacuerdo con muchas de las políticas de la institución pero se queda en ella porque le conviene económicamente. Busca diferentes formas de que su trabajo no se vuelva rutinario y deje de disfrutarlo ya que para ella, la docencia es su vida, y su interés principal es que los y las alumnas pasen un rato agradable mientras están dentro de la escuela.

4.2.1 Entrevista: La maestra de Alfredo

Este apartado tiene como propósito indagar y analizar las relaciones de poder que se dan entre los distintos agentes educativos del preescolar donde se realizó la investigación. Para ello, se analiza una entrevista realizada con la maestra de uno de los alumnos de los que se está siguiendo y construyendo su trayectoria escolar para investigar de qué manera las relaciones que se establecen entre las familias y la escuela impactan en la trayectoria escolar de los alumnos que participan en esta investigación.

A través del análisis de la entrevista se estudiará lo siguiente:

- a) Las concepciones de la docente sobre la relación docentes- familia
- b) Las concepciones de la docente sobre las relaciones escuela- familia
- c) Las concepciones de la docente acerca de la relación docente – alumnos
- d) Las relaciones de poder entre cada uno de los agentes educativos a partir del análisis de las tácticas y estrategias de poder que surgen en el relato de la docente durante la entrevista.

Se utilizará esta entrevista para comprender los significados que surgen en el relato, es decir, cómo concibe la maestra estas relaciones no sólo con las familias relato ya que al narrar, el sujeto reconstruye su experiencia y una representación de sí mismo (Ordoñez, 2010). Con base en estas dimensiones de análisis se realizará un acercamiento a la construcción de sí misma de la docente desde el punto de vista del ejercicio de su profesión.

En la entrevista realizada con la maestra de Alfredo emergen los distintos roles que ella juega y las formas de relacionarse dentro de la institución ya que en ocasiones habla desde un discurso institucional, basado en el deber ser de la profesión, y en otras, desde su propia perspectiva, generando tácticas que le permiten pasar su día a día en la institución.

Me centraré en este intento por descifrar los significados del actuar de la maestra en esta institución para entender cómo percibe sus relaciones y con ello hace una construcción de ella misma. El significado puede ser explícito —en realidad, el significado explícito no es sino una abstracción, pues casi nunca decimos las cosas de forma totalmente explícita— e implícito —las

presuposiciones y los sobre entendidos que apelan a nuestra experiencia compartida con nuestros interlocutores. El sentido resulta, en cambio, de la interdependencia de los factores contextuales, y exige la consideración del mundo de quien emite el enunciado y el de quien lo interpreta: sus conocimientos previos y compartidos, sus intenciones, en fin, los factores en que se produce el intercambio (Foucault, 2004).

La apropiación del discurso institucional

Como vimos en el capítulo anterior, el discurso institucional se caracteriza por las siguientes notas distintivas:

- Disciplina y orden en todas las actividades
- Rescate de valores a través de la educación religiosa
- Educación como base para la formación integral de los individuos
- Docentes como extensión de la familia es así que se ve como un compromiso social

Tomando en consideración estas características, se mostrará cómo la docente se apropia del discurso que ofrece la escuela a la sociedad y de cómo se lleva a cabo en la vida cotidiana de la institución, para conocer a cuáles de estas características le pone más atención o a cual o cuáles de ellas considera la docente menos importantes para su práctica.

Cada escuela está situada en una identidad propia que construye en relación con el contexto donde se desarrolla. El contexto, como un previo al discurso, se manifiesta por medio de la ideología: el contexto es, en el discurso, un "pre construido" que atañe a la enunciación literaria (Cros,1988). En este caso, la institución se presenta a sí misma como una escuela de tradición en la que se deben enmarcar los valores tradicionales respecto a la familia y al deber ser, tanto de docentes como de alumnos.

La educación como compromiso social

Hablar del compromiso social de la escuela implica que la institución percibe que su práctica no es neutral sino que viene impregnada de una

intencionalidad definida. Por ejemplo, cuando la maestra dice: “Hay que educar para la vida, hay que formarlos en valores y ser una guía”, estos valores están definidos previamente por la religión católica y el ser una guía significa llevar los alumnos hacia esos valores, que son los que se consideran los adecuados dentro del contexto de la escuela.

La maestra hace referencia al deber ser de la propia institución y de cómo debe ser un docente ante la sociedad. Asimismo, cuando menciona que la docencia es “un compromiso profesional y muy personal” se está refiriendo a los discursos institucionales de la actuación docente y los toma posteriormente como propios. Sin embargo, para la docente el compromiso social es “cumplirles a los niños”, enseñándoles lo que se espera que aprendan para que, a su vez, lo que aprendan en la escuela se vea reflejado en su comportamiento social, de ahí su mención al compromiso social.

La escuela tradicionalista

En la entrevista, la maestra menciona frecuentemente que el lugar donde labora se califica a sí mismo como una “escuela tradicionalista”.

Para tratar de profundizar la comprensión de dicha expresión, cabe recordar que la Escuela Tradicional del siglo XVII, significa Método y Orden (Morales de Casas, 2009) Siguiendo este principio, se pueden identificar algunos aspectos que caracterizan a dicha escuela:

El maestro es la base y condición del éxito de la educación. A él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos. El maestro es el modelo y el guía, al que se debe imitar y obedecer.

Para concretar estas metas, todos los alumnos tienen que lograr lo mismo, jugar a lo mismo, no se da apertura a la diversidad de estilos de aprendizaje ni a la posibilidad de ser personas distintas. Dentro de la escuela, todas las personas son iguales y tienen que hacer todo “parejito”.

En relación con lo anterior, la maestra entrevistada describe cómo es la educación propuesta por la institución diciendo que “está muy marcado cómo debe ser la educación dentro de las aulas, que todos estén sentados, que si hablan

tantito ya es desorden”. De lo anterior se puede entender que para la institución es muy valorado el orden, el cual se evidencia cuando los alumnos hacen “todo parejitos”, es decir, cuando terminan sus trabajos al mismo tiempo y de la misma forma, cuando sólo contestan si se les da la palabra, juegan cuando se les indica, trabajan en silencio y sus trabajos tienen que ser iguales, de lo contrario, todo se vuelve un desorden contrario a la imagen que quiere mostrar esta escuela.

El discurso es una entidad que configura nuestro universo, es capaz de dar cuenta de la ideología, el pensamiento o los sentimientos del individuo o grupo que lo expresa (Foucault, 2007). Es por ello que es importante tomar en cuenta lo que dice la maestra para conocer el sentido de sus palabras y entender el por qué de sus actos dentro de la escuela.

La docente conoce la ideología de la institución y, en muchas ocasiones, está en desacuerdo y busca formas de salirse de la norma. Aunque lo logra a su manera, continúa reproduciendo mucho del discurso no solo institucional sino del pensamiento generalizado sobre el debe ser la educación preescolar, es decir, que los alumnos ya conozcan las letras y que comiencen a demostrar sus habilidades para la lectoescritura, de manera que cuando egresen de esta etapa, sepan leer y escribir (aunque no comprendan sus producciones).

La relación con los otros significativos

Con los alumnos

Para ella, los alumnos son quienes deben ser guiados, ella piensa que guiarlos es diferente a obligarlos porque su didáctica le parece “divertida” pero siempre, los alumnos deben llegar a una meta impuesta por la maestra que, a su vez, es impuesta por la institución. Ella se considera el ejemplo de sus alumnos, que tiene una responsabilidad para con ellos, de “cuidarlos para que no les pase nada”. De este modo, toma una actitud de cuidado pero, sobre todo, físico aunque también piensa que debe ser un ejemplo positivo para “no marcarlos con malas experiencias”.

Para realizar su tarea formativa, ella les marca muchos límites, cuándo es tiempo de jugar y cuándo es tiempo de estar atentos a sus indicaciones. Todo esto

lo hace de una forma dinámica ya que no los mantiene en un mismo sitio y trata de que las actividades no sean tan rígidas en cuanto a tiempos y espacios. Así, logra tenerlos siempre atentos y entretenidos pero sin que los alumnos puedan opinar más allá de lo que ella les indica porque, como reitera en varias ocasiones, “tiene normas institucionales que cumplir no hay tiempo para eso”.

En este punto cabe señalar que, durante el trabajo de campo pude observar prácticas y rituales pedagógicos que son altamente valorados por la institución. Al respecto, Foucault (2004) señala que dichas prácticas y rituales crean métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo y garantizan la sujeción constante de sus fuerzas, al imponerse una relación de docilidad y utilidad. Al indagar por la alta estima que la escuela confiere a estos rituales pude constatar que garantizan la permanencia y continuidad en el tiempo, es decir, siguen siendo los mismos a través del tiempo y se considera por ello una escuela de tradición, razón por la cual, las familias continúan accediendo a este tipo de instituciones. Por eso, la institución espera de los alumnos, de las familias y de las maestras, sucesivamente, que acaten sus reglas y normas con el mismo fin de los rituales, que es el de no cambiar las formas de hacer y ser dentro de la institución. Por el contrario, de este modo se aseguran conductas y repuestas específicas de todos los actores, con el fin de que la escuela permanezca inamovible.

Para la maestra, en ocasiones los alumnos son sus cómplices o, más bien, los utiliza cuando decide transgredir alguna norma, por ejemplo, hacer algo en lo que sabe que la institución no estará de acuerdo. Sin embargo, no permite a sus alumnos proponer otras alternativas. Por ejemplo, les dice: “es hora de jugar”, cuando ella ha descubierto un espacio donde puede hacerlo, pero en cuanto ella considera que se acaba el tiempo o que puede ser sorprendida, termina con la actividad divertida y no acepta réplicas o reclamos. Esta forma de entretenerlos tiende a ser homogeneizante porque, a pesar de hacer actividades diferentes utilizando el juego, todos tienen que hacer lo mismo, jugar a lo mismo, y cuando ella lo decide, se cambian las actividades que son uniformes.

Esta atribución uniforme de propiedades culturales del otro y establecimiento de límites, es decir, todo lo que puede y no puede ser, o lo que debe y no debe ser

tomado en consideración permitiría pensar en que la docente desempeña su rol desde una posición equiparable a la del “colonizador” de Skliar (2001): el colonizador es quien da los roles que deben ser asumidos por el otro. El colonizador es aquél que impone su ser sobre otros, mismos que son vistos como diferentes, como quienes deben ser normalizados, quienes son inferiores y, por lo tanto, que requieren de alguien que les enseñe cómo andar el camino adecuado. Como ejemplo tomo esta cita de la entrevista:

Me gusta jugar con ellos de vamos a hacer equipos... les doy las fichas a veces o hay veces que yo pongo la palabra en el pizarrón y “¿a ver?”, un integrante del equipo pasa y “dime que dice aquí”... “Ah sí, muy bien, tienes un punto”, ¿no?... eso me gusta porque están así de presionándose”

Parece que trata de cambiar la forma de enseñar pero, de muchas maneras, continúa enseñando lo que es parte de la escuela tradicional, como la competencia entre estudiantes, ella es quien decide quien pasa al pizarrón, quien gana los puntos. Busca el cambio pero cae en lo mismo aunque de una forma que ella califica de “divertida”, porque le gusta mucho a ella. Al decir “presionándose” hace uso de la competitividad para lograr los objetivos que quiere que sus alumnos alcancen.

Manifiesta que se siente bien con ella misma cuando sus alumnos avanzan, pero la frustra si algo sale mal. Si sus alumnos responden a sus expectativas, la maestra siente que está haciendo una buena labor; de lo contrario, se siente amenazada porque no están llegando hasta donde ella se ha propuesto. Esto es lo que pasa con la maestra, parece que ella ha visualizado de antemano el trayecto que deben seguir sus alumnos, y cuando no lo hacen en el tiempo y forma que ella espera, se siente desmotivada, “frustrada” en sus palabras, porque como es ella el centro del proceso educativo y la autoridad pedagógica, interpreta cualquier desvío en el camino trazado, como si le hubiesen fallado, lo toma de manera personal y busca a quien culpar, ya sea a los propios alumnos “porque no le echan ganas”, o a los padres porque no la apoyan lo suficiente.

En ocasiones les permite “mediar”, es decir, proponer las formas de trabajo, las cuales han sido aprobadas previamente por ella, y para la maestra esta mediación es válida siempre y cuando no sobrepasen los límites que ella ha impuesto, de lo contrario, la maestra se molesta.

Con las Maestras:

Con las demás compañeras de trabajo la relación es de camaradería, es decir, se apoyan en todo, siempre y cuando todo salga bien. Sin embargo, cuando surge algún reclamo por parte de las familias, responsabiliza a alguien más. Por ejemplo, cuando algún alumno/a no va al parejo de los demás, ha culpado a la maestra que los tuvo un ciclo escolar antes para no hacerse responsable de las exigencias de los padres y de la propia institución:

La verdad es que llegaron muy bajos, se me hizo muy extraño, nunca me había tocado que en tercero de kínder algunos no ubicaban las vocales, los números del 1 al 10 que es lo básico... y te puedo decir que a la fecha hay niños que no ubican bien las vocales, entonces, pedí mucho apoyo en casa porque no me puedo estar deteniendo por la parte que te digo que la escuela me está exigiendo que cumplas con tu planeación”. La maestra, antepone la planeación al aprendizaje. Desde su perspectiva, lo explica como una respuesta a las demandas de la institución. No obstante, dado que ella se permite ciertas “picardías”, no parece que en este caso esté en desacuerdo con la escuela.

En este pasaje del relato, evidentemente responsabiliza a la maestra por no enseñarles lo básico, a pesar de que ya están con ella, no ha logrado “emparejarlos”, pero como ella no puede afrontar este reto, lo mejor es pasarle esa responsabilidad a los padres para no cargar con esa culpa.

En definitiva, en la relación entre colegas, si no surgen problemas que las puedan afectar, se apoyan mutuamente. Al respecto, esta interlocutora expresa que han llegado nuevas maestras y que han logrado crear un buen ambiente de trabajo, siempre y cuando las nuevas también se adecuen a la forma en que están acostumbradas a trabajar. Entonces, estas relaciones que en apariencia son horizontales, se vuelven verticales para las de nuevo ingreso.

Con la Directora:

Sobre su relación con la directora, en este encuentro entre el “yo” de la narradora y el “ella” de la figura de autoridad, sabe que es su jefa y que tiene que cumplirle, pero también menciona que siente que la directora “se ha vuelto más humana” porque las apoya y les da la oportunidad de opinar aunque, al final, las cosas se hacen como lo dicta la autoridad. Para esta docente, la directora sigue siendo una figura de autoridad porque finalmente, es la encargada directa de vigilar que todo esté en orden y vaya según lo planeado. La considera más abierta que a la directora general pero aún sabe que tiene que cumplir con normas de la institución. En ocasiones, la maestra ha demostrado su descontento con algunas de las consignas y peticiones porque las deben acatar todas las maestras por igual. Cuando ha mostrado su descontento, ha llegado a sentir que la directora no se muestra tan complacida con ella, por no hacer lo esperado. A pesar de que la directora les habla de manera muy dulce para que la sientan cercana, si las cosas no se hacen del modo indicado, conserva el mismo tono de voz suave pero se la nota molesta. Estas actitudes son las mismas que tiene esta maestra con sus alumnos, en definitiva, trata de concretar su práctica de forma diferente pero al final, si los alumnos no actúan como ella lo espera, se torna molesta. Es como darles libertad pero sólo en el entorno de un corral.

Con los Padres de Familia

La maestra describe la relación con las familias como tensa porque siente que han dudado de su trabajo. Al dudar de su capacidad, la relación no es estrecha porque en esta escuela las que saben son las maestras ya que en ellas recae toda la responsabilidad de proveerles educación y si esta imagen se ve cuestionada, lo siente como una amenaza. Desde su perspectiva, a la maestra, como portadora del saber, es quien trata únicamente de pedir favores para ayudar a los niños que no van parejos a que les ayude a encaminarlos hacia la misma ruta de los demás, con ello nuevamente aparece la homogenización. Además de las constantes demandas para la participación de las familias hacia ella convirtiéndose en una

relación vertical en la que la voz que vale la pena ser escuchada es la de la maestra y las familias solo están para recibir las indicaciones de ella.

Los grupos sociales comparten ideologías diferentes pero siempre compitiendo por el poder. La ideología dominante es la que influye en la forma de abordar los problemas educativos y sociales (Carnoy y Levin, 1976). En este caso, la maestra, como portavoz de esa ideología es quien les dice a los Padres cómo debe ser la educación de sus hijos y si éstos están “bajos” deben seguir sus indicaciones para “normalizarlos”

El otro es quien necesita del colonizador para ponerse en orden, todo esto lo hacen a modo de justificación de su ejercicio del poder autoritario. El estereotipo que va haciendo la maestra sobre las familias, es una de sus principales estrategias, acaba por ser una modalidad de conocimiento e identificación que vacila entre aquello que está siempre en un lugar conocido, o más bien esperado, y algo que debe ser repetido. El otro debe siempre coincidir con lo que se inventó para él, y si esa coincidencia no se da, la invención colonizadora se vuelve violenta y trata de eliminar lo que es ese otro.

Todo esto viene a colación porque la maestra es quien informa a las familias si están dentro de la norma o no, cómo debe ser su participación y/o aportes para la escuela haciéndoles énfasis en que es por el bien de su hijo/a y lo que se espera de las familias es que acepten todo lo que se les diga de forma amable, si no las ven como poco participativas.

“ Las mamás que me han tocado hablar con ellas han sido flexibles al momento de hablar. Al principio las sentí como un poco se puede decir, agresivas, ahorita ya con este las pocas que he hablado han tenido disponibilidad.

La maestra siente que le dan el avión cuando no nota los cambios que espera en los alumnos o cuando las mamás no demuestran tanto interés por los requerimientos de la maestra. Las relaciones con las familias se tornan tensas en cuanto no asumen su rol pasivo en el que solamente reciben, acatan y actúan de acuerdo a lo que les diga la institución, representada por la maestra.

La maestra dice que en ocasiones son las mismas familias las que desprestigian su trabajo porque ella es quien da valores a sus alumnos y si estos valores no son fomentados fuera de la escuela, siente que todo su trabajo se viene abajo. Con ello no se toma en cuenta que existen otro tipo de valores u otras formas de vivir , no únicamente las enseñanzas de la escuela son las que pueden aportar algo a los alumnos pero a los ojos de ella, no se puede.

Cuando se hacen comentarios por parte de las familias, son tomados en cuenta de acuerdo al tipo de comentario que se haga, si es uno positivo siempre será bienvenido pero si es negativo, no es tomado en cuenta por la maestra. Como ejemplo cuando una alumna le dice a la maestra: “Dice mi mamá que estás loca” pero ella no le toma importancia a esto porque se ríe y dice que a pesar de ello hay ocasiones en las que es feliz con lo que hace. Constantemente se siente vigilada, no comprendida tanto por la institución como por las familias pero lo que la hace feliz es tener contacto con los niños, son los momentos en los que se olvida de todo lo que no le gusta. No importa lo que opinen las familias, lo importante es cómo se siente la maestra al hacer su trabajo.

Siente que hace un trabajo “muy duro” y que a veces los padres de familia no lo toman en cuenta porque no le hacen saber que hace viene su trabajo o siente que no es valorada cuando le hacen comentarios de cómo hace su trabajo. Para ella, la ayuda de las familias en las tareas es fundamental para que los alumnos vayan al mismo ritmo que los demás. Si no cuentan con ese apoyo tal pareciera que es una fórmula matemática en la que si las familias no se involucran, el desempeño del alumno será bajo.

Con la Institución :

La escuela como un dispositivo de poder. Para Foucault los dispositivos de poder son instrumentos que disciplinan que tienden a la moralización y la normalización. Pensar a la escuela como un dispositivo, nos lleva hacia un desmontaje de las relaciones de poder que están enmarcadas y dinamizadas. Estas tratan de garantizar sus procesos de dominación-sujeción, jugados a partir de la idea de disciplina. La maestra se refiere a ello cuando en ocasiones utiliza

expresiones de libertad mismas que se ven reflejadas cuando ha hecho explícito ante las autoridades su desacuerdo en las exigencias para con ella, pero en otras tantas utiliza expresiones de dominación en las que debe acatar las normas que se le imponen por ejemplo: “La escuela te rige” o “tienes que llenar cuadernos que es lo que te dicen aquí”

La maestra a pesar de explicitar que no está de acuerdo en muchas de las formas de la escuela tradicionalista, en su discurso se encuentran en varias ocasiones, que hace uso de ella, en el sentido de quien provee de conocimiento a los alumnos es ella, por ejemplo cuando se le pregunta lo que significa ser docente ella dice que: “es entregarles a los niños lo poco que yo pueda dejarles o lo mucho que pueda dejarles pero mm siendo nada mas una guía, un facilitador” “ en esta edad yo soy su ejemplo”

En la escuela tradicionalista, el método de enseñanza será el mismo para todos los niños y en todas las ocasiones. El repaso entendido como la repetición de lo que el maestro acaba de decir, tiene un papel fundamental en este método: “te rige mucho por la parte del maestro frente al grupo sentados en fila, que participen que hagan planas”

La escuela es una reguladora de control que define hacia dónde mirar, como nos miramos y cómo miramos a los otros y como este mirar nos etiqueta porque dice cómo somos nosotros y cómo son los otros (Skliar,2001), es decir, pauta las representaciones o construcciones que se forman en torno al otro.

La maestra asegura “en esta escuela se tiene un modelo único parental” y todos los demás son negados o excluidos. Este modelo único parental se caracteriza por la idea de la familia nuclear que consta de padre, madre e hijos y en donde el padre es el proveedor y la madre la que se queda en casa a cargo de los pequeños. La maestra se muestra en desacuerdo con ello porque piensa que es necesario tomar en cuenta a la diversidad de alumnos y de las familias de las que provengan, porque “todo nos enriquece” y con ello “te hace más amplio el horizonte cultural”. La maestra dice que ella no excluye a nadie pero que la institución si, que está segura de que no permitirían la entrada a todo tipo de familias aunque aparentan que si en su discurso pero es una escuela que tiene

bien definido a quien le permite la entrada y a quien no. Se hace una entrevista con la directora general y ella quien decide si el alumno y su familia son aptos para la institución, primordialmente deben cubrir la parte económica para poder pagar la colegiatura y además profesar la fe católica porque la escuela se presenta ante la sociedad como una escuela católica que promueve los valores de esta fe.

“la escuela se rige mucho por el modelo tradicional” y se presenta a sí misma como tal “esta es una escuela tradicionalista”. Así, a los maestros se les da un curso preparatorio para que aprendan cómo deben llevar a cabo sus actividades dentro de la escuela y los valores que deberán enaltecer tales como la disciplina, el orden, la obediencia, y el brindarles a todos lo mismo para que salgan “parejitos”.

La construcción de sí mismo

La construcción del sí mismo refiere a la naturaleza y desarrollo de la persona como sujeto cognoscente con la capacidad para reflexionar sobre sí mismo, que a la vez se vuelve un sujeto objeto sobre el cual se reflexiona.

El sí mismo tiene un carácter paradójico, ya que, por una parte, designa al individuo ,pero a la vez su carácter social es esencial para su constitución.

En psicología la comprensión del sí mismo, incluye necesariamente al otro, ya que para ser necesitamos de las formas en que otros nos ven .Como dice Mead “el ser humano surge mediante su capacidad para tomar la actitud del grupo al cual pertenece”, es decir, de cómo uno habla con las otras personas, este autor añade que, el sí mismo es un individuo social que “solamente puede existir en grupo de individuos sociales”(Mead, 1934), con ello se entiende que la construcción del uno mismo es por la participación que se tiene en la sociedad, de cómo se espera que se actúe en determinado tiempo histórico y de cómo nos vamos formando de acuerdo a lo que otros ven en nosotros.

Cuando las personas emiten un discurso "cuenta con la presencia de ciertos enunciados anteriores, suyos y ajenos, con las cuales su enunciado determinado establece toda suerte de relaciones: se apoya en ellos, problematiza con ellos, o simplemente los supone conocidos"(Bajtín,1988). Todo lo que se habla, ya ha sido dicho con anterioridad pero es utilizado, precisamente para que

cada persona se forme una idea propia de lo que es, cómo se quiere ver representado y el porqué de sus pensamientos y acciones que lo ayudan a identificarse con un grupo y tener un papel social o consigo mismo. Pero no sólo para identificarse, también estos discursos pueden tener una intención contestataria, de manera que se evidencie que no está de acuerdo en lo que vive cotidianamente o de situaciones particulares de su vida. (Medina,2007)

Mis pequeñas travesuras

La maestra de Alfredo, se presenta a sí misma como “la traviesa”, con lo cual, parece equipararse o representarse a sí misma como una niña. Sin embargo, estas “travesuras” pueden analizarse como tácticas, mismas que van acompañadas de una risa o con tono de burla o picardía.

De Certau(1979) llama una táctica a la acción calculada que determina la ausencia de lugar propio, misma que tiene lugar en el otro. Es presentada de diferentes formas y tiene que ser aprovechando un momento de fractura en el interior, en este caso de la institución para implementar su propia forma de trabajo.

Su teoría (De Certeau) advierte sobre el límite de la dominación, de la disciplina, del orden; y destaca la incompletitud de cualquier estrategia de dominación. Las resistencias no son simples prácticas invertidas de la dominación sino que interviene también de la capacidad creativa de quien resiste. Es por ello que, las resistencias son posibilidades individuales ya que toman el instante como forma de operar y ese instante no sería tan fácil de tomar de forma colectiva.

“la cuestión es que sí me dijeron tienes que ponerle nombre a cada mesa y a cada quien en su lugar y shalala aun así la verdad es que sí me salto esa parte porque los sigo cambiando –haber ahora tú siéntate mejor acá y tú por allá para que interactúen entre ellos”

A pesar de que la escuela va encaminada hacia ciertas actividades como “las sillas viendo al frente” el proceso que dispara es muy complejo y no siempre se va

hacia el lugar esperado ya que las relaciones de poder que se dan en la institución son “un campo en tensión permanente que pone en juego la resistencia encuadrando el enfrentamiento entre el lugar legítimo y el no- lugar” (Arano, 2010). El lugar legítimo es un espacio vital o histórico, es decir, los espacios en los que las personas se relacionan. Estos lugares generan derechos de las personas con lo que el no lugar restringe esos derechos para quienes no se encuentran en esos lugares legítimos.

Con esto surge la emergencia de situaciones que ayuden en este caso a la docente a no sentir desazón de su trabajo tal como lo dice: “a fin de cuentas he buscado la forma de meter mi dinámica, mi didáctica en el salón, trato de respetar las normas de la escuela pero meto donde puedo mi forma de trabajo” la cual se caracteriza por estar en constante movimiento, permitirles a los alumnos ocupar los espacios escolares no únicamente dentro del salón de clases y cuando las actividades son dentro de él, les permite realizar otras actividades a demás de las académicas.

Bauman (1996) señala que en las dicotomías cruciales para la práctica y la visión del orden social el poder diferenciador se oculta como norma tras uno de los miembros de la oposición. El segundo miembro es el otro del primero, la cara opuesta, degradada, suprimida, exiliada- del primero y su creación. La maestra se sabe en desventaja frente a la institución, es por ello que tiene que buscar las fisuras en ella para poder actuar, para salir a hacer lo suyo, lo que le gusta, sentir que tiene el derecho aunque sea por ese minúsculo momento y disfrutarlo.

Yo como responsable de los niños

La maestra se ve a sí misma como la encargada de los alumnos, es la que vigila que no les pase nada a los niños, de ella depende que los alumnos se lleven buenas experiencias y lo hace mediante una didáctica distinta a lo que le piden en la escuela. Ella misma se considera distinta a la institución sin darse cuenta que aunque sus actividades sean diferentes continúa perpetuando matices tradicionalistas como por ejemplo la competencia entre los alumnos. Le divierte trabajar de esa manera y considera que si a ella le gusta, a sus alumnos también.

Siente un profundo compromiso con sus alumnos, ya que para ella, el ser docente de cualquier escuela es lo mismo, haces el compromiso para con los alumnos más que para la institución donde se labore. Para la maestra, la docencia es como su vida, es lo que le da sentido a su existir porque es a lo que dedica todo su tiempo ya que en sus tiempos libres, se encuentra planeando más actividades para sus alumnos.

4.3. La Trayectoria de Alfredo

4.3.1 Formas de enseñanza en casa y en la escuela

Los papás de Alfredo se muestran de acuerdo con la forma de enseñar en la escuela, porque esta familia se considera muy ordenada, pero manifiestan disconformidad con otras. Ese orden lo ven reflejado en que, Alfredo tiene espacios determinados para trabajar y horarios para ello. No están de acuerdo con la uniformidad y la homogeneidad que la escuela espera para la ejecución rutinaria de los trabajos.

Así mismo, en casa, la hora de juego o de recreación está delimitada aunque los espacios no, es decir, llegada la hora de la diversión, el pequeño puede elegir cualquier actividad fuera o dentro de su casa ya que el fin es el mismo, que tenga un tiempo de ocio. Esta idea de orden, es asociada por esta familia con la disciplina pero entendida como un medio para que el niño desarrolle sus potencialidades y a la vez logre autonomía. Permiten entre sus miembros, abrir otras opciones.

En la escuela, de acuerdo con la maestra Alfredo trabajaba muy bien, seguía las indicaciones y trabajaba muy bien solo. Al principio el pequeño no hablaba mucho y cuando lo hacía se apenaba con la maestra, pero ella, al notar que el pequeño trabajaba de la forma en que la escuela requiere, le tomó afecto y lo felicitaba constantemente. Alfredo aprendió rápido, ya sabía que debía hacer después de terminada una actividad ya que generalmente son actividades rutinarias, entonces en pocas semanas, el niño ya se manejaba a la perfección en la institución.

A la familia de Alfredo no le parece adecuado que se premie a los alumnos cada vez que terminan primero o lo hacen, a consideración de la maestra, mejor que los demás, no por el hecho de premiarlos sino porque los premios en su mayoría son caramelos y consideran que no deben comer muchos de ellos durante el día. Nótese que sus padres al considerar que son muchos caramelos se están dando cuenta que Alfredo es muy premiado en esta escuela y sobresale de los demás en lo académico, según las maestras. Los premios que se entregan diariamente son llevados por las familias con la petición de la directora para ese propósito con lo cual se entiende que las familias están conscientes de la forma de condicionar a los pequeños y de promover la competitividad entre alumnos y familias dependiendo de la acumulación de premios.

4.3.2 ¿Quiénes se encargan de Alfredo?

A las juntas de firma de boletas generalmente asisten ambos padres y en ocasiones hasta su abuelita ya que ella, los cuida cuando los papás de Alfredo trabajan.

La familia de Alfredo comentaba que son muy unidos no solo ellos tres, sino que tratan de convivir con los primos, tíos y abuelitos del niño. La familia vive muy cerca y Alfredo convive casi diario con sus demás familiares. Así que en casi todos los eventos de la escuela estarán: la mamá, la mamá y el papá, y éstos dos con la abuelita.

4.3.3 El ingreso a la escuela

Cuando se dio inicio con la investigación, Alfredo llamó mi atención por ser un pequeño muy callado y tímido que estaba solo en el recreo. La presencia de Alfredo era notoria porque es un niño muy alto en comparación con sus compañeritos. Le pregunté a su maestra por él y por qué estaba solo y ella me comentó que era nuevo, que esas actitudes son comprensibles de un recién llegado y el ciclo escolar ya llevaba la mitad cursada, pese a los esfuerzos de la

maestra por integrarlo pensaba que era difícil que se adaptara a sus formas de relación. Para la maestra, el niño llegó muy bien académicamente ya que consideraba que hacía buenos trazos y trabajaba en silencio, es por ello que para ella, Alfredo no era un problema porque las actividades las realizaba muy bien.

No era preocupación de la maestra que Alfredo no tuviese amigos ya que estaba segura que pronto los tendría y sus predicciones fueron acertadas. Al cabo de una semana, el pequeño Alfredo ya estaba con dos niños y tres niñas jugando muy contento. La maestra me demostró que sabía lo que hacía debido a su amplia experiencia como docente en su tan conocido tono burlón que la caracteriza entre las maestras.

Al indagar las razones del cambio de escuela las cuales fueron, que en la otra escuela en la que estaba la maestra lo ignoraba y a veces lo llegó a ridiculizar, que sus papás sentían además que su antigua escuela no estaba bien organizada y que a su familia ya no le gustaba, así que prefirieron cambiarlo de escuela.

Posteriormente en entrevista con la familia, surgió que las razones determinaron la elección de esta escuela fueron, entre algunas de ellas, que el padre es egresado de esta institución y deseaba que inculcaran valores religiosos al hijo, valores que, según sus padres, en la vida actual se están perdiendo y que ellos, como familia querían rescatar. Para esta familia esos valores son el respeto a las autoridades y el trabajo duro, también consideran que la escuela tiene una buena organización, la cual no había sufrido modificaciones desde la época en que el padre de Alfredo cursó el jardín de infantes. La familia de Alfredo valora la continuidad frente a los cambios que perciben en otros establecimientos educativos, los cuales interpretan negativamente. Esta familia dice que prefirieron hacer el cambio de una vez, desde preescolar, para que Alfredo se iniciara en esos valores desde pequeño.

Al indagar, en la toma de la decisión del cambio de escuela, Alfredo no fue consultado, los padres hicieron lo que creyeron era lo mejor para él. Comentaron que en un principio, para el niño el cambio fue bueno porque estaba entusiasmado de acceder a otra escuela nueva, después, estuvo triste cuando entró porque no

tenía amigos, pero ahora que ya los tiene, dice que le gusta mucho y se muestra entusiasta debido a las actividades extraescolares que son fútbol soccer y karate.

4.3.4 Por qué estamos aquí

Al ingresar, fue recibido por, la maestra de Kinder 2, quien suele promover las risas en el salón, sin embargo no permite que los niños hagan lo mismo que ella. Cuando algún alumno repite los motes que ella pone, se molesta. Por ejemplo: si la maestra le ponía un sobre nombre gracioso a un pequeño y los demás continuaban llamándolo de esa forma y se reían, ella se molestaba mucho con ellos, haciéndoles notar que lo que estaban haciendo era una falta de respeto, sin embargo, la única persona autorizada es ella misma, porque en todo momento, reprime o impide que los niños hagan lo mismo. Esta maestra tiene más de diez años de experiencia y solo dos en la institución de estudio. Se realizan prácticas en la escuela con las que no está de acuerdo porque le parecen rígidas, pero también hay muchas otras que considera adecuadas, por ejemplo que se tengan misas y que se les enseñe a dar gracias por todo lo que tienen, ya que esta maestra considera que los niños de “ahora” no saben valorar las cosas que tienen.

Los papás de Alfredo consideran que la religión es parte fundamental en sus vidas aunque se presentan como creyentes de su fe y no como practicantes de ella pero que, sin embargo, valoran positivamente que Alfredo esté en una institución religiosa les parece una buena forma de acercar al niño y a ellos mismo a la comprensión de esta religión ya que, en esta escuela, les imparten la clase de moral en donde les hablan sobre la biblia como una iniciación a su vida religiosa. Cuentan los padres que ellos no sabían cómo explicarle al niño muchas cosas de su religión y que la escuela les está ayudando.

4.3.5 El ingreso a Preprimaria

Alfredo ha terminado kínder 2 y está listo para pasar al salón de los más grandes de precolar. El salón de preprimaria. Los salones de prepri, están en el

segundo piso, hasta con esto se denota que han subido de nivel y las expectativas de los adultos cambian. La segunda maestra, quien tiene poca experiencia docente y mucha teoría educativa por su reciente titulación, hace un intento por salirse de la norma. En las juntas de Consejo Técnico es quien más habla de los problemas educativos, porque en estas juntas se habla mucho pero no precisamente del trabajo a realizar con los y las alumnas sino para hablar de las familias con las que han tenido roces, de los y las alumnas y de la propia organización como institución, cuando no están de acuerdo con ella.

Para esta etapa, la nueva maestra de Alfredo hizo la sugerencia que se escogiera a otro alumno para seguir su trayectoria escolar porque consideraban tanto ella como la directora, que la mamá de Alfredo había regresado muy pesada ese ciclo escolar porque según ellas, todos los días reclama algo y tal vez me daría problemas con la investigación.

En la primera junta, la familia de Alfredo fue de las primeras en opinar que estaba en desacuerdo con los premios como dulces y artículos escolares porque con ello solo aprendían por condicionamiento y además era desigual y nada sano ya que su hijo, siempre ganaba muchos dulces y que consideraban que no debía comer tantos en el día. Muchas familias se mostraron de acuerdo y las maestras se molestaron mucho porque esta era una forma habitual de trabajo para ellas y se las estaban cambiando. Desde ese momento, la maestra y la directora en cada oportunidad que tenían, hablaban mal de la familia de Alfredo y exponían la lástima que les causaba que un pequeño tan inteligente y lindo tuviera esa mamá “tan molona”.

Con esto se comprueba lo que se menciona en el capítulo 2 sobre las relaciones no tan estrechas entre la escuela y familia ya que en ocasiones los maestros se presentan como técnicos y como tales no permiten que se les haga ninguna sugerencia ni comentario sobre la forma de actuar con los alumnos puesto que las maestras son las que saben y con ello las relaciones se pueden ver afectadas.

La forma de trabajo es diferente del ciclo escolar pasado, en todo momento se les hace hincapié en que deben trabajar más rápido, más limpio y preguntar

menos porque ya son los grandes de la escuela y se espera que ya hagan todo en automático. La maestra de Alfredo considera que es diferente en su forma de trabajar con los niños aunque sabe que tiene que cumplir las normas institucionales pero siempre encuentra un huequito para hacerles pasar un rato agradable y les da ciertos permisos cuando ella considera se pueden hacer otras cosas.

4.3.6 Qué es lo que se evalúa de Alfredo

Desde que llegó a esta escuela, su familia se ha mostrado con disposición de ayudar a su hijo en todo lo referente a ella y constantemente preguntaba qué es lo que estaban tomando en cuenta para la evaluación de su hijo con el fin de apoyarlo a lograr una integración a esta escuela. La respuesta era la misma, se le evalúa con base en los avances que considere pertinentes la escuela de los contenidos del programa que han hecho las maestras ya que ellas son las responsables de planear lo que consideran necesario debe saber Alfredo.

Para esta edad, la maestra considera que es importante que los alumnos respeten los bordes para colorear, que los trazos sean limpios y que no maltraten libros, cuadernos y materiales para no perder la homogeneidad esperada. Que sepan lo que se les pregunta en los exámenes, mismo que las maestras realizan junto con ellos de manera individual para que salgan lo mejor posible y tengan una nota alta ya que también se está evaluando a la maestra.

La directora de vez en cuando revisa cuadernos y que todos deben estar idénticos. La asistente y la maestra marcan los cuadernos con las planas a realizar ya sea de números o letras y se hacen portadas para cada mes, mismas que son pegadas en los cuadernos y éstos deben ser iguales también, es decir, coloreados de los mismos colores y la misma imagen para todos.

Se evalúa a las familias si los alumnos llevan un lunch variado, si llegan a tiempo y si van con el uniforme impecable y el del día que corresponda para las actividades y sobre todo si están al tanto y cumplen con las tareas que se les

dejan y que están enteradas de todas las actividades que los pequeños van a realizar.

Las tareas de casa deben ser llevadas a cabo al pie de la letra para que también se vean parejas, de no ser sí, se les envía un recado a las familias en donde se les recalcan las indicaciones que debían seguir, además de que les hacen un llamado de atención a los niños porque ellos ya sabían perfectamente cómo debían ser entregadas las tareas

Alfredo ha sido evaluado de forma positiva en todos estos aspectos ya que siempre va limpio y bien peinado, llega a tiempo y lo recogen a la hora requerida. Sus tareas son las esperadas y en la escuela termina a los tiempos que marca la maestra y siempre está con buena disposición para lo que se le pida.

4.3.7 Relaciones padres y maestras

Miradas cruzadas

En ese tiempo, al inicio de la investigación, la mamá de Alfredo se quedaba en su hogar porque su contrato de trabajo había concluido, debido a la profesión de la señora, constantemente pasaba algunos periodos sin empleo hasta que conseguía otro contrato. Por esa razón, estimaron, que en este periodo entre trabajos era oportuno para realizar el cambio de escuela del pequeño. Para esta familia resulta indistinto quien permaneciera en el hogar acompañando el proceso del cambio de escuela., pero la escuela recibió con mucho gozo al pequeño y al verlo tan atendido, en automático se tomó como buena disposición de la familia hacia la escuela.

La directora estuvo muy pendiente de Alfredo porque quería que la familia del niño se quedara tranquila y convencida de que la institución, era la mejor opción para su hijo y que no le iba a pasar lo mismo que en la anterior, así que, constantemente se aparecía en el salón de clase, en su recreo o donde estuviera el grupo, para verificar que estaba contento. De hecho, tanto la directora como la maestra, son quienes les decían a los demás alumnos que debían tratar a Alfredo muy bien porque era nuevo y que jugaran con él en el recreo. Casi nadie

les hacía caso al principio, pero fue un niño quien se acercó a Alfredo y lo invitó a jugar, desde ahí se volvieron inseparables, en las ocasiones que tenían para estar juntos.

Alfredo se hizo amigo de otros niños y de dos niñas, con las que siempre jugaba y en el salón de clases se hablaban pero las maestras siempre los regresaban a sus lugares. En ocasiones, ellas no los veían, se intercambiaban sonrisas entre ellos y continuaban trabajando.

Posteriormente una forma de comunicarse entre este grupito fue con el trabajo ya que hablaban sobre cuestiones de las actividades y así las maestras no les llamaban la atención, por ejemplo hablaban sobre qué trazo estaban haciendo, en qué página iban, qué número, cuántas planas les faltaban ,etc. Y así se iban cuestionando y de alguna manera comunicando. La maestra lo tomaba como competitividad y a veces los incitaban a más. Por ejemplo la maestra les decía constantemente que otra persona de su grupito les iba a ganar, con eso, los amiguitos de Alfredo y él, se empeñaban en terminar más rápido. Para la maestra esto era bueno porque terminaban rápido y les daba tiempo de hacer algo más.

Desde que notaron mi presencia, los familiares de Alfredo se acercaron a mi para ofrecerse como voluntarios y en la mejor disposición de ayudar a la investigación, que en aquel momento no estaba por completo definida. Esta disposición los hacía que la escuela los viera con buenos ojos porque so es lo que se espera de las familias, que en todo momento estén presentes para cuando se les requiera. Ellos lo hacían en agradecimiento porque veían cómo en pocas semanas su hijo estaba muy contento, caso contrario en su anterior jardín de niños. Pero no sólo la familia de Alfredo se acercó a ofrecer sus servicios, otras tres madres de familia lo hicieron pero la directora les dijo que ella les avisaría cuáles eran las decisiones. Cabe destacar que estas madres no solo se ofrecieron para participar en la investigación sino para terminar de pintar la escuela, ya que uno o dos meses atrás se había comenzado una obra para darle color a la escuela con ayuda y financiamiento de los padres de familia. Con esto se nota que aunque haya verdadera disposición de unas familias, la escuela es quien dicta en qué momento será el apropiado para su participación.

Como se menciona en el capítulo 2 sobre las relaciones entre escuela y familia. El Programa NOVA ha encontrado que, la escuela a pesar de pedir apoyo en realidad solo lo permiten cuando se considera apropiado lo cual hace que no se encuentren en una relación de igualdad y las familias tienen que adaptarse a los mandatos que hace la escuela para ellos, como cuando se les piden dulces, dinero o materiales para sus hijos, externos a los incluidos en su colegiatura. Las familias en esta escuela rara vez dicen algo contrario a lo que se les pide tal vez por miedo a que sus hijos sean sancionados.

En este grado, los alumnos cuentan con el apoyo y acompañamiento de Lolis, como es llamada de cariño, la asistente de la maestra. Lolis es una señora muy dulce que les hablaba de manera muy suave y cariñosa. La asistente es quien les ayuda con sus actividades, es la que está en constante movimiento ya que las maestras en esta escuela, casi siempre están en su escritorio y desde ahí, o en el pizarrón, explican a los niños las actividades a realizar. La asistente es la encargada de estar más de cerca con los niños, de acompañarlos y en muchas ocasiones, ella es quien demuestra su afecto a los pequeños y ellos se lo regresan con apapachos y palabras de afecto. Alfredo dice que quiere a su maestra pero casi no se le acerca más que para lo necesario como es irse a calificar al escritorio y pedir permisos para salir del salón.

4.3.8 Los agentes educativos ...¿Qué opinan de Alfredo?

Para las maestras, al principio era muy tímido pero ya que se ha encaminado en la forma de trabajo, ha demostrado ser buen amigo, es decir, se siente el protector de con quien juega.. Las maestras piensan que es su altura y su forma de trabajo, lo lleva a sobresalir del resto. Le gusta platicar con las niñas. En esta escuela es muy marcado que los niños preferentemente jueguen con niños y las niñas entre ellas pero Alfredo no ha tenido problemas, se ha ganado muchas condescendencias por parte de las maestras y le gusta mucho estar con sus amigas y sus amigos por igual. Proponen juegos y se divierten juntos.

Lo ven como un alumno independiente pero a mi parecer eso no es independencia, sino que están muy mecanizadas todas las actividades, entonces pienso que hasta la maestra ya no es necesaria, si ellos ya saben hacer todo lo que necesitan en esa escuela, casi no hay interacciones con la maestra, ella les da indicaciones y si les suscita alguna duda, la asistente es quien os apoya ya que la maestra se molesta cuando esto ocurre porque da por hecho que todos han entendido las indicaciones o presentaciones de nuevos temas y que no es necesario volver a repetirlo.

Su familia lo ve como un niño grande porque convive con primos más pequeños. Lo consideran maduro, seguro de si mismo, le gusta expresar cómo se siente y es muy afectuoso con sus seres queridos.

Respeto las reglas y a los adultos con los que convive. Conoce sus límites y nunca pide más de lo que se le puede dar.

La maestra en este salón lo evalúa positivamente porque opina que cumple con todos los requisitos para ser un buen alumno, siempre está limpio, reporta que hay apoyo por parte de su familia para la escuela, trabaja limpio y rápido, no se ha peleado con ningún compañerito, así que constantemente se le premia como forma extensiva de agradecer a su familia. Estos premios incluyen dulces, artículos escolares, sellos o elogios frente al grupo.

4.4 Acontecimientos

4.4.1 El cambio de escuela

Un hito en la vida de Alfredo fue el cambio repentino de escuela, mismo que el anhelaba pero a la vez le daba miedo. Sus padres, lo tomaron en cuenta al escucharlo y entender que en su escuela anterior no era feliz pero no fue tomado en cuenta para la decisión de hacia dónde iba a ser cambiado.

Para su familia, lo mejor fue que ingresara en una institución ya conocida por ellos y lo tomaron como un cambio positivo porque desde que llegaron, sintieron que los recibieron positivamente. Alfredo se siente atendido en esta escuela y no

ha tenido problemas con las maestras lo cual según su familia, lo ha vuelto más confiado en sí mismo. Para Alfredo en un principio este cambio le generaba angustia por ingresar a un entorno nuevo pero poco a poco con el apoyo de su familia, la atención diaria que le daba la directora para que estuviera feliz misma que, como administradora de la escuela, se aseguraba constantemente de que el niño no se fuera de su escuela.

La maestra le daba un buen trato y no se burlaba de él como en ocasiones lo hace con otros alumnos, debido a la naturaleza de su cambio y en un principio le exigía un poco menos que a los demás. Con esto, tanto directora como docentes lograrían que el pequeño Alfredo se quedara en esta escuela porque como en casa si lo toman en cuenta si no esta a gusto, era de suma importancia que el pequeño estuviera feliz.

4.4.2 Alfredo habla en público

En esta escuela, al final de cada ciclo escolar, se realizan una serie de exposiciones por parte de los alumnos como medio, en la opinión de las maestras, para desarrollar su autoconfianza y seguridad de expresión. Alfredo estaba muy nervioso la primera vez que le tocó exponer porque fue obligado por la maestra. Mientras exponía, la voz se le quebraba y parecía que en cualquier momento comenzaría a llorar pero sus papás, como siempre presentes en los acontecimientos de su hijo, le demostraban su apoyo, sonriéndole y ayudándolo a continuar con su discurso cuando se trababa. Cuando terminó, todos los presentes aplaudieron y Alfredo se lleno de sonrisas para todas las personas. La familia no paró de felicitarlo, de abrazarlo y mimarlo lo cual se veía lo hacía muy feliz.

Se abrió la oportunidad de exponer de nuevo a los alumnos para elegir representantes en un concurso externo a la escuela y Alfredo fue de los primeros en ofrecerse y en esta ocasión lo hizo con mucha más seguridad lo que le ganó el premio a la mejor exposición del salón y un lugar en dicho concurso de ciencias, en donde llevan a una feria fuera de la escuela a los alumnos de la sección preescolar a compartir un proyecto científico. Para la familia de Alfredo este logro

fue de suma importancia para su hijo porque “se sintió importante” y eso los hace sentir que están haciendo un buen trabajo con su hijo.

4.4.3 Las tácticas de Alfredo en el salón de clases

Alfredo ha logrado entender el ritmo de trabajo de sus maestras y en preprimaria ya que es de los que termina primero y le gusta compartir lo que ya sabe, como hacer los trazos de manera correcta con sus amigos.

Con sus buenas referencias con las maestras, se ha ganado algunos porque ahora sabe que si termina rápido le van a dar un premio como es tomar un cuento favorito, iluminar en un cuento de su elección o manipular algún juguete de su elección.

Ha aprendido que memorizando los conceptos que se le piden puede ser evaluado positivamente y ganar algo más como ser seleccionado para la escolta de la ceremonia que le corresponde a su grupo, elegir el premio que le gustaría y llevarse a un juguete de peluche que tiene el salón como mascota. Alfredo sabe qué es lo necesario para tener a la maestra contenta y lo hace lo cual le deja tiempo para hacer actividades más de su interés como colorear, platicar, salir antes al recreo, etc

Apoya en lo académico a quien considera lo necesita en especial a su amigo Aldo, a quien ayuda para que terminen al mismo tiempo y puedan iniciar otra actividad juntos.

Se ha ganado el cariño de las maestras y si algo no le sale bien en otros aspectos como cuando no termina su lunch, las maestras lo apoyan de forma positiva a diferencia de otros alumnos que a su consideración, no son buenos en lo académico, si no hacen sus demás actividades bien, les llaman la atención pero a Alfredo no.

4.4.4 Transformación en la concepción sobre la familia de Alfredo

Un acontecimiento que me parece relevante en la vida de Alfredo es que hay un cambio en la percepción de su familia por parte de la escuela ya que la mamá, cuando el niño ingreso a prepi, regresó al trabajo y ha tratado de comunicarse con las maestras por otros medios pero a las maestras les parece molesto. A pesar de que el contacto en esta escuela es mediante circulares, un cuaderno de recados y vía telefónica parece que valoran la constante búsqueda de una cita cara a cara por parte de las familias. Constantemente le hacen preguntas al niño sobre quién está a su cargo, es decir, le preguntan quién ayuda en sus tareas, con quién juega y demás.

Desde que su mamá regresó a trabajar, Alfredo se queda a comer en la escuela y después se queda a dos actividades extraescolares. El día o los días que no tiene actividad extraescolar, se queda en el club de tareas.

Siempre denota disposición para todas las actividades y su familia igual pero no le permiten a la escuela obligar al pequeño a algo que no quiera, por ejemplo; a Alfredo no le gusta mucho bailar y cuando se presenta algún bailable en la escuela, las maestras requieren que los niños lo hagan de cierta forma. Alfredo no se ha quejado con ellas pero se lo ha dicho a su mamá y ella a su vez les ha pedido a las maestras que no lo inciten a hacerlo, el niño asistirá a los eventos y bailara tal y como pueda y quiera hacerlo. Con esto se demuestra el apoyo incondicional que tiene el pequeño por parte de su familia pero la maestra de este ciclo escolar no logra tener una buena percepción de su mamá, lo cual denota que las construcciones de las docentes son distintas ya que en kínder 2, su familia era digna de ejemplo y en este ciclo escolar, eso ha cambiado porque no es del agrado de la maestra que se muestren en descontento con algunas actividades a pesar de que esta maestra considera que es muy abierta y lo que más le importa es que sus alumnos estén felices.

CAPÍTULO V

La puesta en escena de la relación entre escuela y familia. Parte 2

El caso Sabina

En este apartado, se presentan a los agentes educativos que tienen relación directa con el caso de Sabina, en donde se describen sus relatos acerca de:

- Cómo es y quien conforma su familia
- Quién es su maestra y qué le significa ser docente
- Las distintas formas en interacción entre los agentes educativos responsables de la educación de la niña

Así mismo, se presenta la construcción de la trayectoria de la niña, la cual consta de tres aspectos relevantes en su paso por la escuela tales como: personal, interpersonal y de aprendizaje mismos que se ven reflejados en acontecimientos que se consideraron reunían todas estas características.

5.1 La familia de Sabina

Sabina es hija única, por el momento, porque sus papás están en trámites de adopción de una segunda niña. A ella la adoptaron hace tres años, dice su familia que con mucho esfuerzo porque deben realizar muchos trámites y, sobre todo, es necesario contar con mucho tiempo para realizarlos. La mamá de Sabina es psicóloga y su papá contador, trabajan en un hospital cerca de la escuela. Todos los días van a recogerla los dos. Para ellos, Sabina y todo lo que haga es lo

más importante del mundo. Cuando sus papás no pueden estar presentes en las juntas para firmar boletas, la abuelita materna se encarga de asistir, aunque sus papás siempre mantienen contacto telefónico con la directora para saber cómo va su pequeña.

Para esta familia, la comunicación es muy importante y consideran que están enseñando a Sabina a ser honesta en todo lo que haga. Asimismo son una familia muy amorosa con la pequeña. Éste es el segundo año en la escuela de Sabina y su familia está muy contenta porque sienten que se está desarrollando y es muy feliz, para ellos, si la niña está feliz, ellos son felices.

5.2 La maestra de Sabina

Educadora de formación, lleva 25 años brindando sus servicios en este nivel educativo. Es el primer año que labora en esta escuela pero se siente muy a gusto porque, como es la que tiene más experiencia de las docentes, ha tomado el rol de la que dirige a las demás. Es ella quien decide muchas de las actividades en el otro salón de preprimaria (el de Alfredo) porque atesora mucho lo homogéneo y piensa que los dos grupos deben ir parejos. Generalmente, tiene buena actitud aunque le molesta que le hagan sugerencias ya que considera que su amplia experiencia laboral la avala como experta y no puede equivocarse. Siempre que lo siente, expresa su descontento con la directora o con las familias, pero está siempre dispuesta a apoyar a sus compañeras y a la directora. Le gusta y lleva a cabo el sistema de la escuela para educar, es decir, valora mucho el orden, la disciplina y la homogeneidad.

5.2.1 Entrevista: La maestra de Sabina

Como parte de la investigación realizada para el trabajo de tesis, se consideró importante tomar en cuenta las construcciones docentes sobre su forma de ver la educación, su relación con las familias y su relación con los y las alumnas que trabajan. Es por ello que se realizó una entrevista con la maestra de Sabina, alumna de la cual se construirá su trayectoria escolar posteriormente.

Cabe destacar que el trabajo de campo duró un ciclo escolar y fue muy complicado realizar esta entrevista ya que la maestra comentaba en cada ocasión que se le solicitó la entrevista que estaba muy ocupada y que sería mejor en otra oportunidad. Después de muchas visitas y requerimientos, la maestra aceptó y lo siguiente es lo que se ha destacado como relevante de ella. Hacer un análisis del discurso, permite acceder a sus palabras para darle significado a las interacciones que tiene la docente en la institución donde labora.

“Ser maestra es algo maravillosos es como un don que uno trae y una oportunidad que Dios te da para que tu enseñes y tu aprendas”

La maestra de Sabina lleva 18 años siendo docente de preescolar y menciona que para ella ha sido una trayectoria con cambios constantes. Este ha sido su primer ciclo escolar en la institución investigada pero a su parecer no ha sido difícil adaptarse a esta nueva etapa porque para ella es un cambio y considera los cambios como positivos. Piensa que ha aprendido algo cada ciclo escolar que la hace ser mejor docente.

Estos cambios que menciona en muchas ocasiones, los considera necesarios para que el siguiente ciclo escolar no cometa los mismos “errores” que cometió en el ciclo que trabajó. Estos llamados errores, la docente los toma como experiencias y siente que después puede ser mejor, no ahora, con sus alumnos de turno sino en el futuro, con otros nuevos alumnos.

Para ella, el ser docente es un don divino que tiene que utilizar para enseñar a los demás porque como ella es la que tiene ese don, debe ser la que guía a los demás y tiene que ver con los roles que ha jugado la mujer en la educación ya que se pensaba y por lo visto aún la maestra tiene la creencia de que en “la educación y todos los empleos que se relacionan con ella, necesitan ante todo del don de sí mismo. Y este don de sí mismo ¿a dónde encontrarlo más grande y más completo que en la mujer? La mujer se sacrifica por naturaleza, ha nacido para sacrificarse. Es lo que hace su fuerza al mismo tiempo que su gracia, es el secreto de su felicidad”(Fernández,1992) .

Esto se ve perfectamente ejemplificado cuando la maestra platica que dejó la docencia por 5 años para cuidar de sus hijos cuando aún eran pequeños ya que esa es labor de la madre y que desde que reanudó sus actividades laborales siempre lo ha hecho cerca de su casa para poder atender a su familia. Con ello deja ver que para ella el ser docente es una entrega porque tiene el don, mismo que se le entregó por ser mujer y que ese don no solo es en la escuela sino para el cuidado de su propia familia.

La representación social hegemónica acerca de las maestras tal como era presentada por la escuelas normales equiparaba a éstas con la figura de una especie de misioneras para asegurar la formación de nuevas generaciones dentro de patrones exigidos, así las escuela normales se pueden ver como un “templo de saber” y a las docentes como apóstoles al servicio de la educación.(Hunnter,1994, Popkewitz,1993)

Si hay cambios ¡cambia!

Considera que la educación ha cambiado mucho ya que en tiempos anteriores, como cuando empezó a ser docente cuando era más dirigida, en un “plano recto” y que no te tenías que salir de eso. En reiteradas ocasiones dice que para ella es importante aprender de los demás principalmente de sus alumnos pero ese aprendizaje es para ella, para que se convierta en mejor docente según su parecer.

La educación a su parecer es más de “haber descubre, enséñame, investiga” pero siempre y cuando ella sea la que lleve a sus alumnos a descubrir, a que investiguen lo que ella les diga y a que aprendan lo que ella considera que deben aprender. Con ello cumple una de las funciones de la escuela que es la de sincronizar a las personas con las metas que la misma escuela en nombre de la maestra han impuesto para sus alumnos.

Le costó trabajo adaptarse a trabajar después de tomarse algunos años para cuidar a sus hijos cuando eran pequeños y siente que tuvo que hacer cambios, esos cambios los vio reflejados en actualizarse por ejemplo tomando cursos.

La educación es evolución de lo contrario va a ser una forma de enseñanza muy “metódica”.

Parece que ella se esfuerza por cambiar ya que menciona mucho en su discurso que debe cambiar, que es algo que tiene que hacer en todo momento y siente que esta forma de ser la ha ayudado a ser una mejor maestra en cada ciclo escolar es por ello que con su larga trayectoria de casi veinte años, se considera una excelente maestra debido a que se ha dejado llevar por los cambios que hay cada ciclo escolar en la forma de enseñar a los alumnos.

Es una persona muy moldeable porque admite que cada vez que sale un cambio en la educación, ella lo asume como si fuese obligatorio y que todas las personas deben asumirlo con la misma devoción con la que lo hace ella.

Valora mucho que las personas que están a su alrededor también cambien porque para ella, es una forma de evolución y si no se cambia, a veces de la forma en que a ella le parece correcta, es decir, las personas a su alrededor: compañeras, familias y alumnos, también deben cambiar pero al ritmo y forma que la maestra considere que se debe llevar a cabo el cambio.

Los límites son la base de su enseñanza

Para la maestra los alumnos tienen que seguir el camino que ella ha trazado para ellos porque piensa que de ello depende su futuro, si se salen de ese patrón, considera que no serán personas, a su parecer, importantes. Con esto, se ve cómo evalúa a sus alumnos, como dignos de ser tomados en cuenta siempre y cuando estén dentro de los parámetros que ella ha fijado, de lo contrario, no son tomados en cuenta como alguien que pueda aportar algo.

La intervención de la maestra y las medidas que toma son específicas ya que ella cada ciclo escolar, se pone metas a alcanzar con sus alumnos y los cambios que espera obtener de ellos, estos objetivos a alcanzar son los esperados también por la institución y es por ello que la maestra a pesar de que exprese que le gusta aprender de sus estudiantes, no modifica en nada durante su estancia con ellos ya que ello requeriría salirse de la línea que se ha trazado.

Los logros que tengan los alumnos se los atribuye a ella misma y considera que es por la forma en que trata a sus estudiantes ya que les enseña límites. Les permite hacer ciertas cosas que los niños quieren, como elegir un juego, siempre y cuando hayan cumplido con todos sus mandatos académicos en orden. Para ella un buen grupo es aquel que sabe seguir sus reglas, de lo contrario se volvería un grupo que hace “lo que se les da la gana” y eso ella no lo permite.

La maestra comenta que valora mucho tanto lo afectivo y lo académico para que los niños puedan ser capaces de “hacer lucir” el trabajo de la maestra sin complicaciones. Además, considera que es importante transmitirles valores porque eso es lo que hacen las familias y esta maestra se considera una segunda madre para sus alumnos. De hecho, incita a sus alumnos a que la llamen “mamá” con lo que denota que para ella la labor docente sigue siendo un estereotipo de género en el que las maestras de preescolar son una extensión de la familia, en este caso de una madre sustituta.

La continuidad que se establece entre el rol materno y la actividad de las maestras incide en cómo se valora su labor, más como un apostolado que como un verdadero trabajo remunerado.

Para esta docente el trato con sus alumnos debe ser igual, porque lo considera ético, dice que no tiene preferencias por ninguno, tal como comenta se hace con los propios hijos. Con esto da importancia a algo muy valorado por la institución, que es que todos vayan al parejo, si alguno de sus alumnos requiere algo diferente o le gustaría hacer las cosas de diferente manera no se le permite porque para la maestra sería como privilegiarlo. Aunque para evaluarlos ella no los ve como iguales ya que dice que respeta sus diferentes personalidades pero que es un mandato quererlos aunque a sus ojos unos pueden asumir mejor que los retos que ella les pone, aun así ella como maestra por ética debe quererlos por igual.

Para Foucault(2002) los discursos se hacen prácticas por la captura o pasaje de los individuos a lo largo de su vida, por los dispositivos, produciendo formas de subjetividad, los dispositivos constituirían a los a los sujetos inscribiendo en sus cuerpos un modo y una forma de ser. Pero no cualquiera forma de ser, sino

la forma de ser que se ha previsto para los estudiantes de los cuales se espera que lleguen a ser iguales, que aprendan las mismas cosas, que se mimeticen para no llamar la atención, que sigan la corriente sin cuestionar el por qué deben recorrer el camino de su enseñanza de cierta forma o el por qué no pueden jugar a ciertas cosas, en ciertos espacios y tener que meterse al camino que les dice su maestra.

La docente expresa que los alumnos son semillas que germinarán en otra etapa escolar, entonces parece que trabaja con personas que no son completas, que están en proceso de serlo pero que no en esta etapa preescolar. Su labor siente que es llenarlos de los valores que la institución crea convenientes y que posteriormente los llevaran a cabo, cuando estén completos.

Utiliza la observación para supervisar las actividades de sus alumnos porque así también puede enterarse de las formas de interactuar de ellos ya que piensa que no es la misma interacción que tienen sus alumnos entre ellos a la que pueden tener con ella, siente que con ella no “se abren igual” . Con esto denota que no ha entablado un vínculo afectivo estrecho con sus estudiantes y que para conocerlos tiene que investigarlos de manera externa. Dice que con esta observación puede identificar a cada uno de sus alumnos, es decir, puede ponerle etiquetas a cada uno de ellos, por ejemplo, cuenta el caso de una alumna a la que pasó al frente y como la niña se puso a llorar en automático y la etiquetó como una niña insegura y de ahí partió su labor durante todo el ciclo escolar, en tratar de quitarle esa inseguridad para que al final del año se desarrollara con mayor soltura frente al grupo.

En las relaciones de poder que se ejercen sobre otra persona se trata de modificar gestos, actitudes, enderezarlos para llevarlos por el buen camino, de domarlos. Es un instrumento para que el individuo no se disperse, no se distraiga o cualquier otra actitud o actividad que pueda generar la desconcentración y no atención del alumno al maestro ya que es el que tiene el poder.

La docente describe su personalidad como una persona observadora y que utiliza la observación como método para conocer a las personas, se considera una persona de pocas palabras pero muy observadora. La interacción no es su fuerte

ya que en esta escuela ella es la guía de las maestras y pretende serlo también para las familias y alumnos. No busca relaciones horizontales sino que ella sea quien las dirija. Al ser tan observadora va formándose juicios de las personas y esos juicios son las percepciones que permanecen en su mente acerca de ellas.

La disciplina permite poder controlar al cuerpo, tenerlo contenido para que no se revele y esta forma de control la maestra lo ejerce con sus límites “ellos deben aprender que de aquí no pasan” por ejemplo.

Con sus compañeras

La relación que lleva con sus compañeras la considera como muy cordial y siente que la escuela le ha dado apertura para interactuar con ellas. Esta apertura por parte de la escuela se ve reflejada en que le dan la oportunidad de orientar mucho del trabajo entre las maestras debido a que es la más experimentada y la institución considera que es la que puede aportar más, además de que esta docente ha laborado gran parte de su trayectoria en escuelas confesionales, entonces, sabe llevarse de acuerdo a los principios que este tipo de instituciones promueve y sobre todo está de acuerdo con esos principios.

Así, la escuela le ha otorgado implícitamente la responsabilidad de guiar a las maestras a ser como ella para que, tal como los alumnos, vayan parejitas, tengan una misma forma de enseñar o de atender a sus estudiantes. Por ejemplo cuando tienen que entregar una manualidad hecha por ellas para entregar a las familias, generalmente es esta docente quien propone el modelo a seguir para que se entregue la misma manualidad a todas las familias.

Con la escuela

Está acostumbrada a trabajar en escuelas confesionales y se siente a gusto en esta institución porque siente que le dan apertura ya que puede tener interacción con las maestras. Cabe destacar que aprecia mucho que las maestras más jóvenes se acerquen a ella para pedir su opinión, eso la hace sentir especial y

por eso siente también que hay apertura porque la institución, le ha permitido guiar a las demás maestras para que como ella, se adapten a la forma de ser de la escuela.

La creación arbitraria de la escuela crea las significaciones imaginarias “la cuestión de lo imaginario social, en tanto universo de significaciones que constituyen una sociedad, es inseparable del problema del poder. Si los actos de fuerza producen poder a partir de allí, el discurso del orden y el imaginario social pretenden consolidar las condiciones reproductivas del poder producido, es decir buscan la continuidad del poder conquistado, cuyo objetivo es mantener y asegurar el orden social instituido (Arano, 2010) La escuela tiene muy delimitados sus objetivos y la forma en que se deben conducir todos sus miembros con el objetivo de no perder el poder que han ganado desde que abrió sus puertas.

La docente comenta que a ella la aceptaron rápidamente sin tener que hacer las mismas pruebas que se les aplican a las demás maestras debido, a su parecer,, a que ella entiende el funcionamiento de las escuelas religiosas y a la escuela le funcionaría bien tenerla con ella para que ayude a la institución a moldear a las maestras a su forma pero utilizando a alguien desde dentro, a alguien en quien podrían confiar. La maestra no lo sabe pero es una herramienta para que las maestras trabajen “parejito”, forma de trabajo apreciada por la institución.

La escuela trata de ejercer poder mediante la vigilancia y el castigo. Por ello para poder controlar mejor. Foucault plantea la idea de un establecimiento en el cual el poder dominante pueda controlar a todos al mismo tiempo, con mucha facilidad y por sobre todas las cosas, sin que los dominados, ya sean familias, maestras y alumnos, sepan cuando lo hacen ya que eso generaría desconfianza o incomodidad, logrando así una menor posibilidad de agrupaciones que puedan poner en riesgo esa eficacia constituida del ejercicio del poder.

Hay que tener reservas con los papás porque muchas veces te llegan a meter en problemas

Para conocer más de las familias, la docente solo se basa en una entrevista y de ahí ella misma hace sus propias construcciones sobre a quien consideran buena familia no porque según la docente, en esa única entrevista es “donde tu te das cuenta si hay problemas y que complicaciones puede tener con el niño “

Le interesa mucho detectar problemáticas en los niños que para ella son consecuencias de lo que pasa en su casa pero cuando es lo contrario, no lo acepta. Por ejemplo: cuando una mamá se le acercó para preguntarle sobre un accidente que había tenido su hijo en la escuela, la maestra de inmediato le dijo que ella había advertido al alumno sobre las consecuencias de jugar en cierto espacio de la escuela y lo confrontó frente a su mamá para ella quedar libre de responsabilidad porque al haber advertido al niño ya no quedaba en ella la decisión del alumno de continuar jugando en esa área.

La maestra es quien detecta y no al contrario, si le llegan a hacer comentarios como el de la mamá anterior, la maestra buscará la forma de salir victoriosa y libre de responsabilidad.

La relación con los papás es buena siempre y cuando ellos le digan todo lo que piensan de ella, preferentemente cosas positivas porque si se entera de que se dicen cosas a sus espaldas se molesta, siente que pierde el control de las familias porque ella es la que guía y sobre todo, la que evalúa.

Así mismo la docente dice que escucha mucho a sus alumnos pero esto lo hace para detectar fallas en las familias por eso dice que sabe perfectamente cuando algo está mal en las casas de sus alumnos porque se ha dado la tarea de conocerlos pero no para hacer notar sus cualidades sino para investigar quienes de ellos tienen algún problema en casa y una vez que lo ha detectado, no busca acercarse a la familia para hacer notar su interés y participación en apoyo de los alumnos, sino para hacerles saber a las familias que se ha dado cuenta que tienen puntos débiles en su interior, mismo que son demostrados por sus hijos.

Considera que las familias están conformes con su trabajo porque si no ya

se lo hubiesen hecho saber, ella no se ha acercado a ellas para preguntarles

5.3 La directora

Lleva 10 años siendo docente de preescolar. Es psicóloga y tiene una especialidad en comunicación humana. También realizó el examen de la SEP para ser profesora de este nivel en que siempre ha laborado. Acaba de terminar sus estudios de posgrado en una Universidad que pertenece a la misma congregación religiosa que esta escuela.

Lleva 6 años en esta escuela y está convencida de su plan institucional. Fue nombrada el ciclo escolar pasado como directora técnica, lo que acarreo algunos disgustos por parte de sus compañeras, así que tuvo que dejarlas ir y hacer un nuevo equipo de trabajo con quienes estuvieran dispuestas a hacer equipo, es decir, acatar las indicaciones.

Es una persona muy amable pero cuando las maestras le han hecho comentarios sobre temas en los que no están de acuerdo, se muestra más seria y según sus propios comentarios, llora sola porque no le gusta tener dificultades con nadie. Trata de agradar a las familias, a las maestras y a la escuela en la que trabaja pero sin dejar de acatar y esperar que las maestras hagan lo que les indica.

5.3.1 Entrevista: La directora

En el presente, se realizará el análisis de una entrevista realizada a la directora técnica del centro escolar en donde se realizó el trabajo de campo para la investigación de tesis. En ella, se indaga sobre cómo es el discurso de la directora en cuanto a sus relaciones con las maestras, las familias y la institución, mismas que se ven reflejadas en relaciones de poder entre todos estos agentes educativos.

Dicho análisis hace énfasis en las maneras en que la directora se va apropiando del discurso de la institución para ir modelando su rol como directora y

cómo la apropiación de estos discursos la lleva a tener distintos roles con los agentes educativos antes mencionados y cómo se ve por consiguiente a los alumnos de esta institución.

Como se recordará el interés de esta investigación es precisamente el de conocer cómo son las construcciones de las docentes respecto a la diversidad de familias y cómo se ven reflejadas estas luchas constantes de poder en las trayectorias escolares de los y las alumnas de nivel preescolar.

Es por ello que se considera relevante hacer un análisis de cómo percibe, de manera cotidiana, en este caso, la directora del centro escolar a las familias y a las maestras, para entender esas construcciones que se van entretejiendo dentro de la institución.

La forma en la que nos expresamos, revela nuestra forma de apropiarnos del mundo y de cómo nos concebimos dentro de este. Los haceres de la vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de las personas en particular, lo cual crea la posibilidad de una reproducción social(Heller,1987) , teniendo en cuenta que particular significa una persona que ocupa un cierto lugar en el mundo que le tocó vivir. La vida cotidiana individual tiene mucho que ver con las necesidades sociales pero de manera personal, es muy diferente para cada persona. Por ejemplo: todas las personas necesitan comer pero el cómo coman dependerá de cada una de ellas.

Cuando la directora ejerce su actividad como directora no deja de ser una persona completa, no va a su trabajo y se convierte en otra persona, tal vez tenga roles diferentes a los que tiene en su propio hogar, pero así como los investigadores vamos al campo completos, la directora va a su trabajo toda ella.

Es como lo que explica Lukács cuando dice que en la vida cotidiana existe el hombre entero pero que es en la actividad cotidiana en donde se forma el hombre entero. Tiene doble sentido: por una parte, es un proceso de exteriorización del sujeto, y por otra un proceso de reproducción social (Heller,1987). La vida cotidiana tiene una historia ya que todas las personas existimos en un mundo que ha sido previamente creado. De cada persona depende el cómo va a constituirse en ese mundo.

Las personas se van apropiando del mundo en el que viven de forma total. Cada una de sus relaciones humanas con este, su mundo, tienen carácter comunitario y se va apropiando de esas formas universales de actuar para ir formando su propia identidad en este, su mundo compartido.

Las formas de manera cotidiana en que la directora se va apropiando de cierto discurso tiene que ver con la posición social que desempeña su rol como directiva y que ella misma va notando y haciendo notar sus diferencias jerárquicas con las maestras, con los padres y madres de familia, con sus jefes y con los alumnos.

Uso del yo

“Para mí la mejor autoridad es la mía”

El uso del yo en el discurso significa la persona que enuncia la actual (Esposito,2009), es hacer uso de lo que se conoce y reconoce como propio, en el caso de la maestra son todos los logros que siente que ha hecho sola y que son no solo para la escuela sino para ella misma, es una prueba superada de forma particular que se ve reflejada en lo institucional.

Cuando la persona se apropia de su ambiente inmediato, de su mundo, lo reconoce como su propio mundo, mundo que en la directora es su propio trabajo como “la directora”, cuando era maestra compartía un nosotros con las maestras porque eran “iguales” pero ahora que es directora, se ha apropiado de su rol de directora como si fuera su vida entera y los actores fuesen suyos, ya que hace mucha referencia de ellos como si fueran propios: “mis papitos”, “mis niños”, mis maestras. Con ello, siente que puede moverlos hacia donde ella crea conveniente ya que son de su propiedad

Las personas buscan encontrar un puesto en el mundo, un puesto propio en el que la vida tenga un significado. Se nace en una sociedad alienada y es el papel de cada persona, el buscar tener un papel diferente en su mundo, uno que pueda marcarlo y darle un lugar valioso en el mundo, para ello, debe tomar continuamente decisiones. La directora como parte de su posicionamiento en este

mundo que le tocó vivir, hace alusión a las diversas formas de autoridad que existen o que conoce y a su parecer la que ella ejerce es la mejor porque es la de ella, sabe perfectamente que alguien más la creó pero considera única su forma de adherirla a su centro escolar, porque a su consideración, en esa institución, jamás se habían hecho las cosas de la forma en que ella las hace y eso la hace sentir única y diferente, siente que ha logrado dejar una huella en su tiempo y para la posteridad ya que anteriormente sus antecesoras, eran a su parecer frías y no les importaban ni las maestras ni las familias ni los alumnos, entonces su nueva forma de autoridad la basa en “el apapacho” hacia todas las personas con la finalidad de que se sientan atendidas y cómodas con ella para que cuando les haga alguna petición, lo hagan con gusto.

Cuando un individuo desempeña un papel, solicita implícitamente a sus observadores que tomen en serio la impresión promovida en ellos. Se les pide que crean que el sujeto que ven posee en realidad los atributos que aparenta poseer y que con ello, las cosas son como aparentan ser (Goffman, 2006). Este papel lo ha tenido que ir aprendiendo la directora sola, ya que antes hacía el papel de maestra y cuenta cómo hubo un cambio ya que antes era la maestra amiga de otras maestras y que a veces se unían para desafiar la autoridad de la directora en turno y la institución, y ahora que se le nombró un nuevo puesto, ha tenido que desprenderse un poco más de sus antes amigas maestras para, en algunas ocasiones jugar el rol del que antes se quejaba. Precisamente como ha estado en ambos lados, en el de acatar órdenes de las anteriores directoras y ahora el de darlas, hace un intento por hacer “más democráticas las decisiones” ya que les permite a familias y a maestras expresar sus puntos de acuerdo con ella o en desacuerdo, aunque al final, es ella quien decide el rumbo de la sección, pero está intentando ser diferente, solo falta concretarlo más y realmente permitir que las demás personas sean parte de las decisiones ya que ellas ven desde dentro sus necesidades. Es interesante el rumbo que decide tomar la directora ya que bien pudo ejercer su autoridad como es la costumbre pero prefiere tomar otro rumbo, como mencioné anteriormente falta concretarlo pero ha iniciado un nuevo camino, que a su parecer, le ha costado mucho trabajo de manera personal.

Los individuos adoptan un rol social establecido con lo cual descubre que se le ha asignado una forma de actuar particular debido al rol que desempeña. Si intenta hacer modificaciones, se dará cuenta que ya también han sido pensadas, con la directora, a pesar de que ella se sienta única y que nadie lo ha hecho igual en cuanto a su forma de ejercer la autoridad, ya alguien más lo había previsto, lo que hizo la maestra fue elegir de todas las opciones de autoridad que conocía y se guió con ella para hacer su trabajo más ameno para ella y para los demás.

La maestra se ha puesto a ella misma en un papel idealizado, es decir, se muestra ante los demás, y en este caso, ante la entrevistadora, como una persona que vino a cambiar el rumbo de la institución, como una salvadora, esto podría resultar criticable porque hasta cierto punto no ha sido concretado, pero como dice Cooley: “si no tratáramos de parecer algo mejor de lo que somos, ¿cómo podríamos mejorar o formarnos de afuera hacia adentro?”

La directora, aunque ha hecho este intento de cambiar las formas en que se dan las relaciones dentro de la institución, ya que busca convivir más con las maestras y las familias, sigue siendo una intermediaria entre la institución y las maestras e intenta conocer lo que tienen los demás, a veces busca hacerse amiga de las maestras para saber qué piensan de la institución y les da la impresión a ambos de que esta de su parte con la finalidad, a veces sin saberlo de que prefiere quedar bien con ambas partes para seguir siendo, a su parecer, la única que hace las cosas en beneficio de todas las personas que integran la sección de preescolar.

Yo-tu

“Cuándo has visto que en otra escuela le hagan así”

Tanto el yo que habla como el tú que escucha son únicos, son dos partes individuales que tienen un rol particular, ya sea el de hablar o el de escuchar. La directora utiliza el tú para dirigirse a la investigadora sabiendo de antemano que la investigadora es docente y lo hace para construirse su propia realidad y que la investigadora se convierta en su observadora y valide dicha construcción de que en su escuela ella ha hecho cambios notables que se verán reflejados no solo en

el agrado de las familias, sino en que la matrícula aumentará y la institución se sentirá orgullosa de ella.

Además de que pide esta validez por parte de la investigadora, hace uso del tú para sentir una complicidad con alguien sobre lo que ella está haciendo, además de que cuenta algunos secretos que no quiere compartir con nadie de dentro porque eso le generaría el disgusto de alguien y eso es lo que menos quiere. Sabe que es vigilada por la institución y si dice algo sobre ésta, puede estar en juego su trabajo pero también, de alguna manera, es vigilada por las maestras, que tal como ella lo hizo en el pasado, buscan puntos en los que flaquee para ahí atacarla.

La directora se ha formado para ella, un personaje que “apapacha” a las personas para que hagan su trabajo felizmente y si hace explícito sus sentimientos, se puede cambiar el rumbo de la percepción de ese personaje, es por ello que prefiere hacerlo con la investigadora, ya que, finalmente ella no está dentro de la institución y no le preocupa tanto lo que diga porque las palabras no saldrán de ahí, de la entrevista, eso espera ella, porque también pide que con la entrevista se le haga quedar bien, ese es una consigna para la investigadora, de lo contrario, negará toda apertura a que la investigación se siga realizando, todo esto expresado con palabras amables para disfrazar que ya tiene armado todo lo que espera piensen los demás de su actuar como “la directora”.

Del yo al nosotros

“Nosotras hacemos lo mejor que podemos”

Con las maestras:

El nosotros es aquello que genera una identificación o integración conmigo y sobre mis necesidades que son integradas a las de los demás (Esposito,2009). Es en el caso de un nosotros en donde se pueden superar las motivaciones particulares, en donde se muestra simpatías.

El nosotros puede considerarse una prolongación de sí mismo pero a veces como sucede en esta entrevista, se utiliza un nosotras, para compartir responsabilidades, es decir, cuando todo marcha bien en la institución, la directora

habla por sí misma, de cómo ha luchado por ser una directora que está a favor de los valores de la escuela pero que a su vez, considera que deben hacerse ciertos cambios desde dentro para que todas las personas se sientan a gusto.

Cuando las cosas se le salen de control, es decir, cuando se tuvo que enfrentar una demanda legal por parte de una familia, la docente hace uso del *nosotras* para compartir responsabilidades con las maestras, ya que a pesar de que la demanda, estaba dirigida a ella, en ese momento si tomo en cuenta a su equipo de trabajo y se aliaron para ganar. Además de que también buscó la protección de la escuela escudándose en que si la familia ganaba esa demanda, la imagen de la institución de iba a ver afectada, aunque al pedir ayuda también se sentía nerviosa por miedo a que fuesen a tomar represalias contra ella y la despidieran.

Así mismo, cuando las exigencias de la institución se vuelven demasiadas para la directora, utiliza ese mismo *nosotras* con las maestras, para que le ayuden a que todo salga tal como lo quiere el centro escolar, menciono ayudan porque la que se tomará el crédito será la directora solita y las maestras solo son el instrumento para que se haga posible.

Ante las familias, la directora utiliza expresiones como: “estamos trabajando en la educación de sus hijos”, “nosotras hacemos lo mejor que podemos” para demostrarles que se trabaja en equipo, pero ya en los salones, en el trabo con los alumnos, las maestras trabajan solas con ellos, pero si los alumnos dan los resultados que la familia espera de ellos, al igual que con las peticiones de la institución, la directora se apropia de ese éxito.

Ellos

Ellos se usa para enunciar algo que no soy yo, puede ser utilizado como una actitud de poco entendimiento hacia lo ajenos, de indiferencia, de lejanía.

La maestra, en la entrevista hace uso del pronombre *ellos* para distanciarse de lo que hacen las otras personas, de las conductas en las que no está de acuerdo o en las que no forma parte, a veces en situaciones en la que la directora puede sentirse excluida o cuando quiere pasar responsabilidades a otros.

Las maestras

“una defiende a todas y ellas se protegen, son una misma pues”

Las maestras trabajan colaborativamente, se apoyan en cuanto a las planeaciones y también para unirse si no están de acuerdo con las exigencias de la institución, o bien para protegerse cuando se sienten atacadas por estas imposiciones o cuando surgen problemas con alguna familia.

La directora trata de ponerse en su lugar, de bajarse a su nivel, para que ellas se sientan apoyadas y se pueda crear un vínculo afectivo, aunque siente que las maestras resienten cuando debe dejar su papel de amiga para ser su autoridad, ya que le han recordado que antes era su amiga, cuando era maestra, pero la directora piensa que esa relación ya no puede ser la misma porque si les permite una amistad más cercana, las maestras van a ir hacia donde ellas quieran y no hacia donde la institución les diga y eso no puede pasar, no en esta escuela.

Tal parece como diría Foucault que las maestras no tienen otra cosa que hacer que permanecer en un estado de constante vigilancia de todos sus movimientos, así se sienten las maestras, observadas constantemente y es por ello que se unen para no sentirse solas ni que está el ojo puesto solo en una de ellas, es más reconfortante estar en equipo y todo lo que venga se sentirá menos duro.

Esto tiene relación al campo de poder en el que los sujetos actúan sobre otros sujetos como lo exponía Foucault en su obra Vigilar y Castigar, que en este centro escolar se puede apreciar cómo la directora ejerce su poder sobre las maestras y las familias y éstos a su vez sobre los alumnos. Todos se vigilan a todos para encontrarse deficiencias que puedan ser castigadas o evaluadas con el fin de ser desechables.

Las familias

“ellos se fijan mucho en los resultados”

La directora quiere darle a todos lo que quieren para tenerlos contentos y que se queden en la institución. Dice que las familias se fijan mucho en los

resultados académicos de sus hijos y es lo que ella pide a las maestras, que sus alumnos sean eficientes y cumplan con todos los objetivos que se espera cumplan de manera académica y de conducta.

Este intento constante para mantener a las familias contentas al igual que a las maestras es para que se vuelvan más dóciles y acepten todas las peticiones de la escuela.

Se habla de ellas a sus espaldas, mientras que cuando se da la interacción cara a cara, se les demuestra otra faceta, una faceta que está para protegerlos, orientarlos y ayudarlos, en privado se hacen quejas de sus peticiones y se califican de metiches, de ser demandantes y de no dejar que se trabaje como las maestras y la directora pretenden ya que éstas son las especialistas.

La directora le ha dado otro sentido a su interacción con las familias, el de abrir espacios para que las familias puedan expresarse y que sientan que la institución los cuida, que se ha vuelto “más humana”, que no son solo números o colegiaturas, sino que son parte importante del buen funcionamiento de la escuela porque si los padres y madres participan, la institución estará mejor y eso se verá reflejado en las opiniones que den las familias al exterior, objetivo muy importante para este centro escolar, tener más adeptos con base en los buenos comentarios que se hagan afuera, en las calles, de boca en boca.

La institución ha nombrado a la directora como su vigilante para que se encargue de mantener el orden de las cosas como han sido pensadas. Se trata de acercar a quienes cumplen con las expectativas y de alejar a quienes no. El objetivo consiste en expulsar todo lo impuro y este objetivo solamente es alcanzado mediante una vigilancia que no desfallece nunca, en una sospecha que se debe aplicar en todas partes y en todo momento Foucault (1985). Las familias están constantemente a prueba sobre si son adeptas a lo que la institución les pide o si se muestran en su contra. También son criticadas aquellas familias que no muestran participación y se hacen suposiciones del por qué.

El medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar. Esto se convierte en “expectativas normativas” Goffman (2006), estas expectativas son utilizadas para desacreditar a las personas, en este caso, a las

familias que no son las aptas de acuerdo a la institución, es decir, son aptas las familias que están presentes cuando se les solicita algo y cuando se mantienen al margen cuando se les pide.

En la entrevista, la directora responsabiliza a las familias de no aceptar a otros tipos de familia, por ejemplo, a aquellas que son del mismo sexo, porque cambiarían la dinámica tan bien establecida con la que se trabaja y en contra de sus principios morales, es por ello que menciona que para no tener a las familias en contra, es mejor no aceptar a quienes la directora considera que las familias no aceptaría, con ello, se autonombra representante de las familias para ocultar que la misma institución no está de acuerdo en permitir la entrada a otros tipos de familia que no son la familia nuclear.

Los alumnos como objetos de control y evaluación

“ a mi lo que me interesa es la educación de los niños”

Son tratados a veces como si no estuvieran presentes, se dice que la educación se centra en los pequeños pero tal parece que es solo como por costumbre decirlo ya que en la realidad de esta escuela, los alumnos no son tomados en cuenta solo sirven como depositarios de los conocimientos, valorado por las maestras y la escuela y en quienes se pueden ver todas las partes educativas cómo espejo y sobre todo en quienes se puede evaluar tanto a las familias, a las maestras y a la propia institución. Son el objeto de control y evaluación por parte de las maestras y la directora ya que si ellos no cumplen las expectativas que se han planeado para ellos, se buscan responsables del por qué no sucede de la forma en que ha sido previsto, en algunas ocasiones se responsabiliza a los propios alumnos de no ser capaces de cumplir con lo que se espera obtener de ellos.

Lo que el poder impone es ante todo un ritmo, un ritmo de todas las cosas: de tiempo, de pensamiento de discurso (Barthes,2003), los alumnos son vigilados constantemente y deben hacer todas las actividades en los tiempos preestablecidos para ellas, no pueden opinar ni hacer las cosas de otra manera porque serán

castigados, ya que cambian el orden de las cosas que tal parece inmutable, las cosas que se pensaron para ellos, no están a discusión porque las expertas que son la directora y maestras saben exactamente qué es lo importante de hacer y cuáles son los momentos adecuados para ello.

Se espera de los alumnos sumisión para con los adultos porque son quienes los están formando y son ellos quienes tienen la experiencia y las herramientas para guiarlos a que cumplan lo que es debido aprender en esta etapa.

La directora se ha acercado más a los alumnos y trata de platicar con ellos sobre la importancia de que tengan una buena conducta y que aprendan todos los contenidos, todo ello de una manera muy amable y a su parecer esta actitud la acerca más a ellos pero sus opiniones y formas de pensar no son tomadas en cuenta para las decisiones ya que estas son para ellos pero no tomadas por ellos.

La Institución

Toda comunidad posee un sistema de valores relativamente homogéneo, si el particular lo viola, puede no agrandar a esa comunidad. En esta escuela es muy atesorado la conservación de los valores que promueve su congregación religiosa como son: la unidad, el orden y la disciplina.

Este sistema de valores no siempre está detallado ya que muchos de estos valores son los que se dan de manera cotidiana y las personas se rigen por ellos debido a su uso cotidiano, en este caso de las formas de trabajar en la escuela.

Los discursos que emite la institución pueden contradecirse ya que se habla de la caridad hacia todas las personas pero esa caridad va dirigida solo a quienes la institución ha elegido.

El centro escolar es quien manda a vigilar a quienes ha designado para ese cargo, en específico la directora, trata de mantener el anonimato de la escuela cuando la defiende y dice que la institución aceptaría a todo tipo de familias pero que es por el bien de las familias. El responsabilizar a los demás, no dar la cara para asuntos que pide la misma comunidad de familias o de maestras, solo la da cuando se trata de castigar a alguien.

La sistemática regulación de las conductas de vida en la renuncia, la obediencia, el acatamiento, la sumisión, la esperanza le dio alas a los poderes totalitarios (Foucault, 1983), esta escuela como parte de una congregación asentada en nuestro país desde hace muchos años, busca por proteger lo que ya ha sido institucionalizado y utiliza reglamentos estrictos que deben ser cumplidos por las personas que están adheridas a esta escuela para no perder de vista sus objetivos, todo aquello que intente modificar lo ya establecido se convierte en foco de atención para ser perseguido y eventualmente expulsado del sistema, es por ello que tanto como las maestras, la directora, las familias y los alumnos buscan agradar a quienes los vigilan para no ser eliminados o mal vistos ante los ojos de la institución.

5.4 La trayectoria de Sabina

5.4.1 Nueva familia. Nueva escuela.

Sabina al igual que Alfredo entró también en kínder 2 a la escuela. Hace casi tres años, llegó a formar parte de una nueva familia que deseaba tener hijos desde hacía ya algunos años. Su llegada fue sumamente esperada y por ello decidieron que no cursara el primer año de kínder para poder convivir con ella por más tiempo. Su mamá en aquellos años no ejercía su profesión de tiempo completo porque prefería estar con Sabina y que con ello, se adaptaran como familia.

Cuando ingresó a la escuela, la mamá, que es la que regularmente acompaña a la pequeña, les pedía a las maestras constantemente que cuidaran de su niña porque no le gustaría que nada desagradable le pasara ya que estaba en proceso de habituarse a su nuevo entorno. Su madre para ese entonces, había regresado a su empleo en el hospital pero siempre que la niña o la escuela la requiriera, se daba el tiempo para atender esas necesidades.

La decisión de la familia de inscribirla en esa escuela fue porque está cerca de su hogar y principalmente por la reputación de la misma, ya que consideran que es una escuela reconocida entre los colonos como una escuela que busca

conservar los valores con los que ellos están de acuerdo como la unidad de la familia y el aspecto religioso.

Los papás de Sabina trabajan en un hospital muy cercano a la escuela y trabajan tiempo completo por lo que no pueden recogerla a la hora en la que se va la mayoría de los alumnos. Ella, como Alfredo, se queda en el club de tareas, al comedor y a las actividades extraescolares elegida para las niñas como son jazz y hawaiano.

5.4.2 Sabina en casa y en la escuela

El papá de Sabina trabaja casi todo el día y en ocasiones por las noches, debido a la naturaleza de su profesión. Su mamá trabaja hasta la tarde y es ella la que recoge a la pequeña regularmente, aunque en ocasiones lo hacen los dos. La diferencia es que cuando va el papá, generalmente le lleva un obsequio, con ello denota la irregularidad de su asistencia.

Su familia cuenta que les fue difícil que los tomaran en cuenta para ser padres adoptivos ya que no cuentan con todo el tiempo para estar con la pequeña, así que tuvieron que “mover algunas influencias” para que les fuera posible la adopción.

La nueva familia de Sabina opina que es muy importante que la pequeña esté contenta con todo lo que haga y que en su hogar la llenan de mimos y buenos tratos porque no quieren que nada la haga infeliz. En casa, le permiten hacer lo que la pequeña decida con la finalidad de que se sienta cómoda con ellos y piensan que no deben forzarla a hacer actividades que le desagraden para evitarle malos ratos.

Referente a la escuela, la familia de la pequeña, no le exige demasiado, ya que consideran que debe adaptarse a su propio ritmo y para ellos lo más importante es que la niña tenga amigos y pase un rato agradable en la escuela, más que lo académico.

En la escuela, las maestras dan mayor énfasis a lo académico pero han permitido que Sabina no vaya al parejo con los demás alumnos. Es por ello que en ocasiones inviabilizan a la pequeña porque no les permite cumplir con la meta, la que la apoya constantemente, como a los demás alumnos, es la asistente, quien siempre está disponible para las peticiones de los pequeños pero la maestra, ella no se detiene por solo una niña, el ritmo de trabajo sigue..

Pero en ocasiones parece olvidada porque ya han dado por hecho que no va a terminar a tiempo y no solo en las tareas. Por ejemplo cuando hay festivales o ceremonias, les exigen a los alumnos se aprendan lo que van a decir o cómo se van a mover de memoria y a Sabina no le exigen igual, permiten que se le olviden sus líneas o que sus movimientos no sean tan perfectos como se los piden a los demás.

A veces si se desesperan, sobre todo la maestra pero sale de inmediato a su rescate la asistente quien ayuda a la niña a terminar lo que sea necesario para que no retrase demasiado al grupo y la maestra sea evaluada negativamente ya que ella también está en constante riesgo de que le llamen la atención. La asistente siempre la calma porque cuando Sabina se da cuenta que lleva una o dos actividades atrasadas, se comienza a poner tensa y llora. Este llanto no es fuerte, solo se le escurren sus lágrimas y se las seca la asistente para ocasionar menos problemas.

Su papá y mamá la tratan de manera muy amable, es por ello que no está habituada a las constantes llamadas de atención por parte de las maestras y se pone a llorar.

Para las ceremonias, espacio en donde demuestran ciertos aprendizajes memorísticos y que son abiertos a las familias, su mamá le hace gestos y sonrisas de apoyo en todo momento, la pequeña siempre le responde con gestos similares.

Su familia en este primer semestre se mostró muy contenta con la escuela porque percibían atenciones por parte de la escuela y la niña cada vez asistía con más gusto a la escuela así que ellos se consideraban satisfechos en ese aspecto.

En las Juntas de firma de boletas, la mamá de Sabina se ha acercado a la maestra para solicitarle información específica sobre el avance de su hija. La maestra en dos ocasiones le hizo saber que estaba en proceso por eso no le evaluaban con el color que utilizan para identificar que ha logrado algún aprendizaje específico pero que tenía fe en que lo lograría. La madre siempre les hizo explícito que en realidad no era su prioridad que Sabina obtuviera las mejores notas y aquello, fue motivo de crítica en una Junta de Consejo Técnico por que con ello entonces la maestra sintió que no estaban en sintonía.

La mamá siempre se muestra muy sonriente para con todas las personas, su papá es igual.

La maestra les da muy pocas indicaciones de lo que hay que hacer, a veces pareciera que no está presente pero en realidad si lo está ya que se hace notar su presencia para llamarles la atención o marcar un cambio de actividad.

Tanto la escuela como su familia han decidido que la niña esta desprotegida y por ello la han llegado a invalidar ya que se piensa que Sabina siempre requiere de apoyo, aunque ella pone mucho empeño en lo que haga, ya dan por hecho que no puede hacerlo sola.

5.4.3 Un trato sobreprotector

Sabina lloraba todos los días cuando ingresó a la escuela y por ello se volvió la consentida del salón porque todos, tanto alumnos, maestras y la directora, se dedicaban a consolarla, teniendo en cuenta las peticiones de la mamá.

Con el paso del tiempo, los alumnos continuaban haciéndose cargo de la pequeña Sabina, quien además es la más pequeña de estatura del salón. Lo que, aunado con el hecho de sus constantes llantos, le ha valido la imagen de la “desprotegida”, es decir, la que necesita ayuda porque ella ha vivido circunstancias diferentes de los demás, circunstancias que en realidad no se conocen con veracidad pero se suponen y al suponer que es adoptada, las

personas se imaginan que ha tenido vivencias difíciles en su pasado. Esto por parte de las maestras quienes se han encargado entre ellas que Sabina es quien requiere apoyo porque ella “no tuvo papás”.

Sabina no sabe que fue adoptada y la familia ha pedido discreción al respecto hasta que ellos decidan cuándo es el momento adecuado de hacerlo. En términos generales a la escuela le ha parecido conveniente no explicitar esta situación porque así como hay alumnos hijos de madres solteras o aquellos que sus madres y padres están en proceso de divorcio, es mejor no mencionarlo, así la escuela se vuelve confidente de situaciones familiares como la antes mencionadas y se hacen pactos para el bienestar de los alumnos, pero en otros casos, la escuela se vuelve confidente para invisibilizar situaciones con las que la institución no está de acuerdo..

Los compañeros de Sabina han cuestionado a las maestras al respecto de la situación de Sabina porque la niña le ha contado a sus amigos que tiene nueva familia pero a los alumnos no se les ha comentado nada al respecto porque tanto la directora como las maestras consideran que ese tipo de situaciones es mejor no

Tanto la escuela como su familia, han sobreprotegido la niña por considerarla débil y que hay que llenarle los vacíos de su vida cuando estaba en el orfanato. Sabina recibe un trato diferenciado porque a ella en todo momento le llevan la mano cuando requiere hacer sus trazos, le permiten preguntar más sobre alguna indicación dada porque de lo contrario, llora y seguramente las maestras no querrán problemas con su familia o con la directora. Este trato diferenciado no parece ser asumido con gusto ya que en cada ocasión que pueden, las maestras se quejan de la niña porque les supone más trabajo. Es como si fuese parte de un mandato al que le tienen que poner buena cara aunque les mueva su idea de lo homogéneo ya que con Sabina se tienen que detener constantemente y no están acostumbradas a trabajar de esa forma. Para la maestra el trabajo cotidiano es, dar indicaciones y que los alumnos realicen las actividades lo más rápido posible para pasar a otra actividad para que, al final del día, se hayan llevado a cabo el mayor número de actividades para ser evaluadas positivamente y que están haciendo más de lo que les corresponde.

5.4.4 Actividades Extraescolares

Jazz

En esta actividad, se juntan a alumnas de primaria también y es un grupo bastante grande. El maestro por ello, no se fija mucho en Sabina ni en las demás pequeñas de preescolar. Es un maestro que les habla de manera firme y les exige mucho físicamente. Pone rutinas de baile y les da indicaciones pero en realidad no se detiene si alguna alumna no lo ha conseguido, especialmente las pequeñas porque no se puede detener a enseñarles desde el principio.

Las niñas y en especial Sabina, tratan de llevar el ritmo, pero no logran alcanzar el ritmo del maestro y les llama la atención. Sabina ha llorado en esta clase y el maestro, contrario a lo que hacen las demás maestras, no la consuela, sino que la amenaza con que va a tener que hablar tanto con la directora como con su mamá porque además de que no avanza, no puede contener sus emociones.

Hawaiano

Le ha costado trabajo seguir el ritmo de la maestra pero esta siempre ha sido muy amable y paciente con ella. Como el grupo es muy reducido, se da a la tarea de apoyar a cada pequeña de manera individual aunque no tengan muchos bailes. Solamente las ha presionado cuando tienen alguna presentación, de lo contrario, pueden pasar varias clases con una sola rutina hasta que les salga a su consideración, perfecta.

Es una clase muy dinámica y la maestra constantemente les da distintos premios que indican sus avances. Siempre les da premios a todas y así mismo, felicita constantemente a cada una para que se sientan más seguras.

Esta maestra es muy distinta a las demás y no se mete en las problemáticas de la escuela ni las que hay entre las maestras. Como solo va a dar esa clase a las niñas de preescolar y otra de primaria, solo permanece en la

escuela en estos tiempos, así que no toma partido de otras situaciones ajenas a su clase.

Club de tareas

Casi siempre le hacen la tarea o la regañan porque no acaba rápido y las maestras ya están desesperadas

Le tienen que dar más indicaciones y si se pone a llorar cambian su tono a uno más amable ya que saben que su familia está apoyándola y no les gustaría tener un problema.

Como es de las últimas en terminar, en ocasiones, prácticamente le hacen la tarea para que cumpla en tiempo y forma con lo requerido y se pueda ir a su casa con la tarea hecha ya que para eso es este club y para que las maestras puedan hacer otras actividades ya sea planear sus actividades del día siguiente o para platicar entre ellas.

Para este club, se quedan dos maestras que se van rolando por semana mientras las demás pueden retirarse, siempre y cuando hayan cumplido con todas sus tareas ellas también.

El ambiente es variado, dependiendo de las maestras que les toque esa semana y del humor con el que se encuentren éstas. A Sabina le gusta especialmente que le ayude la asistente porque han generado una forma de trabajo que a hace sentir cómoda ya que “Lolis” no le llama la atención y hace sus deberes más rápido y mejor pero sobre todo, los hace con más gusto.

5.4. 5 Sabina entra al salón de los grandes

Sabina y Alfredo fueron separados de salón al entrar a preprimaria. Dicha elección fue decisión de la directora para lograr que se mezclaran tanto niños nuevos como los que ya se conocían.

Ésta, su nueva maestra, quien tiene veinticinco años de experiencia, se siente afortunada de tener un caso como el de Sabina porque con ella puede

probar lo que considera un don, el de la enseñanza con el que puede ayudar a los más necesitados y en este caso, la más necesitada es Sabina.

Dentro del salón de clases, la maestra decidió ponerla en un lugar cerca de ella. Generalmente es muy amable en el trato para con ella aunque ese trato cambia de manera espontánea cuando Sabina no cumple con lo que ella le pide se muestra desesperada aunque, cuando cae en la cuenta de sus acciones generalmente porque los demás alumnos evidencian este cambio de conducta, retoma su postura y procura atender la necesidad específica de la niña.

Para este semestre de la investigación, Sabina ha comenzado a hacer muchas actividades por su cuenta, por ejemplo ya se encarga de sus pertenencias y mantiene su lugar ordenado, cuando antes la tenían que perseguir para que guardase sus artículos escolares o los perdía constantemente. Para su entrada a prepi, ya cuidaba con detalle sus pertenencias especialmente un estuche de colores que le habían obsequiado sus abuelitos.

Ha aprendido a valerse por si misma o cual ha generado buena aceptación por parte de la escuela aunque a su vez, justifican ese cambio porque la familia la ha abandonado y ha tenido que hacer las actividades en las que antes era apoyada, ahora de manera independiente. Con ello se muestra que el avance que pudiese tener la niña no es valorado sino que se busca la forma de darle un tono negativo para poder justificar su desacuerdo en el cambio de atención prestada por parte de la familia.

5.5 Acontecimientos

5.5.1 ¿Por qué no hay fotos de mi mamá embarazada?

En kínder 2, como parte de un tema tratado en la escuela sobre la familia, se les pidió a los alumnos que hicieran una presentación de cómo era su familia y se les incitó a llevar fotografías de su desarrollo. Como muchos de ellos llevaron fotos de cuando estaban en el vientre materno. Sabina pidió a su mamá que le mostrara foto de ella de antes de nacer, su mamá para ocultar la verdad de su

situación, le dijo que las había extraviado. Sabina se puso muy triste con esta situación porque ella quería, como los demás, mostrar fotos de ella cuando era una bebé. Su mamá habló con la directora y les pidió que si se trataban temas en la escuela de esta índole, le notificaran primero para evitar que la niña se sintiera mal al respecto. La directora pidió disculpas por ello y llamó la atención de la maestra la cual le dijo que no había tomado en cuenta la situación particular de Sabina porque era una temática que manejaba con todo el grupo, pero también se disculpó con la mamá por haber obviado algo tan importante.

5.5.2 Presentación de hawaiano

Las presentaciones en festivales significan mucho para esta escuela porque es una forma de demostrarle a la comunidad que están trabajando, es como enseñar los productos acabados. Es por ello, que cuando se va a realizar una, se pone mucho empeño y se invierte mucho tiempo antes para planearlas y sobre todo para estar constantemente ensayando con tal de que salga todo excelente para los de fuera.

Desde que ingresó a la escuela, Sabina pone empeño en lo que hace aunque también ha asumido que no lo va a lograr a la primera porque se lo han inculcado las maestras.

Para la presentación tan esperada, Sabina puso todo su empeño porque la maestra le dio la oportunidad de estar al frente así que quería aprovecharla para mostrar que sabía bailar como las demás.

Ese día, fueron muchos familiares de la pequeña y cuando salió al escenario, gritaban y aplaudían sin cesar y cuando llegó al término, echaban porras en señal de orgullo y le llevaron flores. Sabina irradiaba felicidad y a partir de ese día, ponía aún más empeño en sus ensayos y clases de baile, para que se repitiera este sentimiento tan positivo que le generaba.

5.5.3 Voy a ser la hermana mayor

Desde el primer semestre de la investigación, se rumoraba entre las maestras que la familia de Sabina estaba en planes de adoptar a un segundo hijo, pero estos planes se materializaron hasta el segundo semestre en el que se confirmó que estaban en trámites para recibir a una segunda niña. Sabina lo contaba a todas las personas en cada ocasión que podía y se sentía muy orgullosa porque iba a ser la hermana mayor y con ello hacía muchos planes de todas las actividades que realizaría con su hermanita. Con esta noticia tan gratificante para ella, empezó a poner más empeño en la escuela porque además su maestra constantemente le decía que entre más avanzara en la escuela se volvería un mejor ejemplo para la pequeña esperada.

Las maestras y mi mamá han cambiado conmigo

Para el segundo semestre de la investigación, tanto la pequeña como sus padres, estaban muy felices en su casa porque muy pronto le iban a entregar a la familia de Sabina a otra niña y que estaban muy entusiasmados porque había les había sido muy difícil que les permitieran adoptar a una segunda niña.

La escuela se ha mostrado en el segundo semestre de la investigación no muy amables con Sabina ya que constantemente le llaman la atención y dicen que es por que la niña no está ahora bien atendida ya que su familia esta más interesada y le da mayor peso a cubrir los requisitos que le piden para tener a una segunda pequeña que a cuidar a la que ya tienen.

Sabina se ha vuelto más independiente pero la maestra no lo nota porque está más enfocada en hacer valoraciones negativas sobre la falta de atención que tiene la niña y sus constantes inasistencias a la escuela cuando consideran que su familia debería darle más importancia ya que “ya está en preprimaria”, etapa en la cual en esta escuela ya no les permiten muchas actividades recreativas, todo se torna en trabajo como una antesala a lo que les espera en la primaria.

CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como punto de arranque, una desazón personal en el trabajo diario con maestras de preescolar y el ver cómo las relaciones que tienen con las familias se ve reflejada también en el trato que proporcionan a los alumnos.

En un inicio, el tema era indagar sobre la violencia de género en el nivel preescolar pero, en cuanto se comenzó a dar forma a la investigación y, al tener otras perspectivas, el tema se amplió para cuestionar más bien las relaciones escuela y familia dependiendo de las construcciones que haga la primera sobre la segunda y cómo el tipo de relación que se tenga, sería o no determinante en la trayectoria escolar de los alumnos.

Para el objeto de estudio, se hizo necesario consultar bibliografía sobre esta relación, que, es un tema sumamente abordado aunque lo que le da relevancia a este trabajo es que, las investigaciones revisadas fueron hechas en ambientes gubernamentales y laicos y la propia, fue llevada a cabo en una escuela privada y además confesional. Esto con la intención y el interés de indagar si en distintos ambientes, la relación escuela y familia se da de una forma diferente y si es el caso, cuáles son los factores que están presentes en la relación escuela y familia y cómo influyen en las trayectorias de los y las alumnas de nivel preescolar.

De manera general, se piensa que el preescolar es un espacio lleno de armonía, juegos y buenos tratos. Lamentablemente en mi experiencia en ocasiones esto está muy lejos de la realidad. Como todo espacio en donde se tienen roles bien definidos, la escuela muestra, relaciones de poder entre todos los agentes, encubierto en algunas ocasiones con sutileza, reclamos y demandas con un tono amistoso para no perder esa imagen infantilizada y vista desde un aspecto sobreprotector que se ha ganado el jardín de niños, porque es entendido como un espacio en donde se protegerá a la niñez, etapa que para la cultura occidental se representa como una persona incompleta, como diría Szulc (2006) “el niño es como un otro del adulto”, es decir, el niño sería la alteridad del adulto normal; un conjunto aún no integrado a la vida social, definido negativamente, alguien que carece de determinados atributos tales como autonomía, la responsabilidad de sus

actos, ciertas facultades cognitivas y la capacidad de acción social.

Esta visión que es entendida por la escuela, le otorga a los alumnos un rol completamente pasivo, más de objeto que de sujeto: objeto de educación, objeto de cuidado, objeto de protección y de disciplina, objeto de abandono y hasta en ocasiones, un objeto de abuso.

Se piensa que tanto alumnos y familias, vienen a este tipo de instituciones a terminar de completarse y que deben asumir este rol. Aunque, constantemente se molestan por ejemplo las maestras, si los alumnos no hacen todas las actividades de forma rápida y de preferencia solos, lo que quiero decir es que, esta visión es contradictoria ya que se espera pasividad pero a la vez que ya sean autónomos para que no les den problemas.

Las escuelas y los sistemas escolares son organizaciones políticas en las que el poder es una característica organizativa. Ignorar las relaciones de poder supondría volver invisibles todas esas prácticas cotidianas que se dan entre los agentes educativos y la forma de instaurarse la propia institución.

“La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones. En gran parte, las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una situación dada. Tanto las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micropolíticas” (Franco,2009)

La escuela preescolar fue pensada como el lugar en donde los alumnos comiencen a relacionarse con otros niños y adultos, que pueden ser iguales o diferentes a ellos con la intención de que conozcan lo que es el mundo real, que está lleno de una diversidad de personas con las que podemos tener encuentros. Pero los estatus institucionalizados, establecidos por la propia escuela, conviven con otras nociones, creencias y prácticas por lo que se pueden tener conflictos en ella, ya que la escuela es la que normaliza o dicta las normas.

Lo “normal” en cada sociedad surge de sus propias creencias y costumbres, de sus mitos, de sus imaginarios, de sus representaciones, etc. Las escuelas se continúan presentando de esa forma, como un espacio recreativo en donde los pequeños aprenderán a través del juego pero cuando las puertas se cierran, el panorama es distinto: se vuelve un lugar lleno de prohibiciones, persecuciones y prejuicios. Históricamente, las escuelas no han proporcionado a las maestras, a sus alumnos ni a las familias, las oportunidades para una participación democrática en la vida de las escuelas.

Las relaciones que se dan en esta escuela son desiguales ya que quienes ejercen el poder es la escuela sobre maestros, padres y alumnos por lo que no es permitido que las familias hagan intentos de acercarse a la escuela de otras formas porque ellos no tienen esa autoridad. Lo mismo pasa con los alumnos que al ser considerados incompletos como se mencionó anteriormente, no se les permite hacer nada sin previa autorización porque no son capaces a sus miras de hacer algo por ellos mismos.

La escuela ha demostrado llevar a cabo sus objetivos que son muy lineales. Es evidente que lo que hace es perseguir para castigar a quienes no estén en la línea trazada pero esta forma de regirse parece inamovible ya que aceptan a la diversidad porque en realidad no les va a cambiar su forma de entenderla pero tampoco va a hacerle nada a esta institución de tradición católica, tienen sus valores tan cimentados que las actitudes y formas de pensar al otro, no van a ser distintas, aunque se diga lo contrario. Este tipo de instituciones parecen detenidas por el tiempo, ya que, como la familia de Alfredo que deciden esta escuela precisamente por eso, porque a pesar de haber transcurrido algunas décadas, la educación que ofrece este centro escolar, es la misma.

La escuela está adaptada a no moverse de su sitio, a hacer las actividades de tal forma que requieran pocos o ningún cambio. La intención es mantener el status quo en sus relaciones de poder, su sentido de tradición y de valores, es decir, descartan todo aquello que pueda generar un cambio para no perder este valorado estado de estabilidad social e institucional.

Las construcciones que se hacen en torno a la diversidad de familias por parte de las docentes se relacionan directamente con los propios aspectos institucionales y religiosos de la visión del alumno al que pretenden formar. Es así que se da una invisibilización de aspectos con los que la propia religión no está de acuerdo, pero se les ha abierto el acceso a la escuela como una labor benéfica en la que se les va a ayudar a normalizarse o a completarse, que como se hizo hincapié durante la investigación, éstos son los hijos de madres solteras, los adoptados y todos aquellos que no cumplan con la norma establecida por la institución misma que es velada por las maestras.

Las actitudes y construcciones que se tienen en esta escuela en torno a la diversidad no son pensadas de manera alevosa, como se consideró en un principio, sino que, es parte de un todo mucho más amplio ya que tiene relación directa con la cultura de referencia, es decir, una cultura del sector dominante de la comunidad de la cual es parte, en este caso, la diversidad es concebida de acuerdo a la idea que tenga la religión sobre ella.

Dicha cultura de referencia, que en este caso es la que dicta los valores católicos, proporciona las normas para decidir qué es la realidad y con ello, para decidir qué puede ser y para decidir qué hacer, o las formas para tratar con las personas y las cosas.

El problema no es en esta escuela ser y estar de acuerdo con esa cultura de referencia, sino que las dificultades surgen cuando esos referentes son distintos a los ya preestablecidos.

En este caso, no sólo se vuelven inapropiados tanto la organización como el currículum de la escuela, sino que es probable incluso que las maestras no estén capacitadas para entablar un diálogo con la diversidad de familias porque en realidad no saben cómo responder a aquello que se les presenta como diferente, de ahí que en ocasiones esta diferencia se vuelva ajena y moleste o se quiera pretender que no existe.

Se observó que hay una jerarquización muy marcada al interior de la escuela confesional pero también se hizo evidente cómo cada persona, desde su posición, adopta diferentes formas de dominación y subordinación para con las

personas que están a su cargo.

Dentro de esas mismas prácticas de dominación y subordinación, cada uno de los agentes involucrados y los propios alumnos, van generando tácticas que les permitan liberarse y tomar el control de sus propias acciones en un espacio que es vigilado rigurosamente y penalizado por igual. Estas tácticas se pueden visibilizar en breves momentos y se pueden hacer presentes en travesuras, confidencias, reuniones secretas, gestos, detalles que hacen sentir a las personas vigiladas un momento de resistencia con lo tan fuertemente instituido, con un momento de propiedad.

Con lo encontrado durante la investigación se puede asumir que las relaciones entre escuela y familia son muy frágiles ya que pueden cambiar en cualquier momento dependiendo de la concepción que tenga la escuela y cada maestra, sobre los alumnos y sus familias y por ello, no se puede considerar a las trayectorias como algo lineal, sino por el contrario, al ser construidas a partir de situaciones reales que impactan, las trayectorias escolares se desplazan de distintas formas, no solamente de atrás hacia adelante sino que puede haber regresiones, avances, puntos de estancamiento, entre otros.

Para la construcción de las trayectorias, originalmente se había pensado hacerlas segmentando cada una de las partes que se creyeron pertinentes como son: los acontecimientos personal, interpersonal y de aprendizaje. La decisión de escribirlas de forma unificada fue tomada con base en que dichos acontecimientos de una u otra manera se mezclaban dichos hitos importantes para esta construcción, por lo que se consideró que sería más asertivo dejarlas de la manera en que se presentaron para mejor entendimiento del lector y porque se tomó en consideración que las personas no están fragmentadas sino que se presentan en totalidad tal y cómo son en distintos aspectos de su vida.

Con lo que se ha visibilizado en esta investigación acerca de las relaciones entre los agentes educativos. Se podría pensar que para generar vínculos estrechos entre los agentes educativos sería sencillo mediante la creación de estructuras de gestión participativas, como lo propone la educación

gubernamental, la cuestión es que la colaboración que propone la escuela es unilateral, se permite solo en la medida que ella lo permita con la finalidad de no perder su poder sobre las personas.

Esta escuela, como organización tradicional, puede permitir ciertos cambios pero solo los que se consideren necesarios y son los que imponen de manera jerárquica y para ello, no hay nada que refutar, entonces las relaciones que se puedan entablar entre familia y escuela, siempre estarán condicionadas por la propia escuela, ella es la que marca los límites de la propia relación y de cómo será, es decir, se tiene una buena interacción con aquellas familias que son pasivas y atienden a todas las demandas por parte de la escuela. En cambio, se percibe una relación distante o no colaborativa cuando las familias se presentan como distintas al patrón que ha establecido la escuela.

Con ello, la conclusión es que depende el contexto en el que se den las relaciones entre la familia y la escuela para que se les permita o no la participación y colaboración en la educación de los niños. Las construcciones docentes se asemejan a dicho contexto aunque dependerán en gran medida de la forma propia de cómo entiendan la diversidad y la intención de atenderla, entenderla o de hacerla completamente invisible para mantener intacta e inamovible las formas en que se han llevado a cabo dichas relaciones y no les constituya ninguna iniciativa o en ocasiones ningún problema con la propia institución que es la generadora de la ideología que domina en las personas de esta escuela.

BIBLIOGRAFIA

Aguirre Baztán, A.:(1995) *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*.Ed. Boixareu Universitaria. Barcelona

Almandoz (2000) capítulo 2, en especial el apartado “La persistencia de los puntos críticos (pp. 51 / 60).

Altamira Rodríguez, A(1997) El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria: Un modelo ad hoc para la Universidad Autónoma de Chiapas, el caso de la Escuela de Ingeniería Civil, Tesis de Maestría en Educación. Universidad Autónoma de Chiapas,

AA.VV. (1993). Página abierta: Familia y escuela caminando en una misma línea educativa. In-fan-cia, enero-febrero, nº 17, p. 2-3.

Baquero, R (2004): “Sobre la experiencia educativa y el agotamiento de lo escolar”, en G. Frigerio y G. Diker (comps.), La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción, Buenos Aires, Novedades Educativas / Fundación CEM.

Baquero, R y Terigi,F (1996): “En busca de una unidad de análisis. Del aprendizaje escolar”, Apuntes pedagógicos, N° 2, CTERA

Ballesteros Moscosio, M.A. (1995). Necesidad de la participación de la familia en la escuela. En Vicente LLovent Bedmar, Familia, Comunicación y Educación, Sevilla: KRONOS.

Barthes, R(2003) Cómo vivir juntos. Simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos. Siglo veintiuno editores, Argentina

Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Septiembre-diciembre 2003, vol 8, N° 19: 679-704.

Bautista, R(1996) “Importancia de los estudios en trayectoria escolar en la educación superior”, Planeación y evaluación educativa, vol.10: 24-29. México: ANUIES.

Bermeosolo, J. y Pinto, A. (1996). Caracterización de una muestra de alumnos asistentes a grupos diferenciales en escuelas municipales de tres comunas de Santiago Poniente. *Boletín de Investigación Educativa*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol 11

Bertam H, Reven(1990) Psicología social. Editorial Fondo de Cultura Económica, segunda edición, México.

Bourdieu, P (1988): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Bourdieu,P y Passeron,JC (1996): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

Bronfenbrenner,U (1979). The ecology of human development. Cambridge. MA.: Harvard University Press. (Trad. Cast. La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós Ibérica).

Calsamiglia, B y Tusón, H y A(2004) Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona. Ariel

Camarena Villanueva, Rosa María y José Gómez, “Aprobación y reprobación en la UNAM: una propuesta para su análisis cuantitativo”, Perfiles educativos, núm. 32,México, Centro de Estudios Sobre la Universidad, 1986.

Camarena Villanueva Rosa María, et al. “Reflexiones en torno al Rendimiento Escolar y a la eficiencia terminal”, Revista de la Educación superior, México, núm. 53, 1985.

Conapase(2010) Consejos Escolares de participación social. Secretaría de Educación Pública. México

Cardús,S(2001):El desconcierto de la educación. Barcelona. Ediciones B
Congreso Internacional “La Educación del Siglo XXI” Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja (Noviembre 2004).

Chain R . y Ramírez M . Trayectoria Escolar: La Eficiencia Terminal en la Universidad Veracruzana en Revista de la Educación Superior, Núm. 102, abril junio de 1997. ANUIES. México

Chaín, R., “Estudiantes, universitarios trayectorias escolares”, Colección Pedagógica Universitaria, pp 23-24, 265-293, México: Universidad Veracruzana. 1993

Cicourel, V. (1980.) “Tres modelos de análisis del discurso.” El discurso procesa

Cueli,J(1990) Valores y metas de la educación en México. México,SEP (Papeles de la educación 1)

De Certeau, M (1979). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana. México.

Deleuze, G: *Lógica del sentido*. Ed Paidós. Barcelona, 1989

Del Valle, A, (2005) *El papel de los padres de Familia en las actividades que se realizan dentro del Jardín de Niños*. Tesis UPN. México

Dubet, F. y D. Martucelli (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada

Epstein, J. y Clark Salinas, K. (2004). *Partnering with families and communities. Educational Leadership, 61 (8)*. Consultado el 20 de octubre de 2010 en: http://pdonline.ascd.org/pd_online/success_di/el200405_epstein.html

Epstein, JOYCE (2001) *School, family and community partnerships: Preparing Educators and improving Schools*. Westview Press

Esposito, R (2009) *Tercera persona. Política de la vida y filosofía de lo impersonal*. Amorrortu editores. Buenos Aires

Fernández, A (1992): *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*, Nueva Visión. Buenos Aires

Filp, J. (1995). *Éxito y fracaso escolar en sectores pobres: Cómo piensan y actúan las Profesoras*. En, SANCHEZ, M., FERNANDEZ, F. y AMTMANN C. (eds.) *Educación y Pobreza*. UPLACED. Valparaíso, Chile

Foucault, M (1982) *Hermenéutica del sujeto*. Las ediciones de la Piqueta. Madrid

Foucault, M (2010) *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires

Foucault, M (1985) *Saber y verdad. Genealogía del poder*. Las ediciones de la Piqueta. Madrid

Foucault, M (2002) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires

Freire, P (1970) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires. Argentina

González Martínez, A., *Seguimiento de trayectorias escolares*, México, ANUIES, 2000.

Goffman, E (2006) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu editores. Buenos Aires

Guevara, N. G (1996) La relación Familia- escuela. El apoyo de los padres a la educación. Clave para el desempeño. Educación. México

Greco, María Beatriz; La autoridad (pedagógica) en cuestión; 2.007. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Santa Fe.

Heller, A (1987) Sociología de la vida cotidiana. Ediciones Península. Barcelona

Hernández, K(2011) La Historia de Vida. Método cualitativo. Universidad de Málaga

Hunter, I (1994) Rethinking the School: Subjectivity, Bureaucracy and Criticism. New York: St. Martin's Press

Ibañez, N. (1996). La emoción. Punto de partida para el cambio en la cultura escolar. *Rev. de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación* 2: 47-58.

Iparraguirre, G (2006) "Etnotemporalidad y temporalidad oficial en grupos mocoví", en Actas del VIII Congreso Argentino de Antropología Social: Globalidad y Diversidad, tensiones contemporáneas. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta. Salta.

Jaworski, A y Coupland, N(1999) The discourse reader. Londres: Routledge

Lera, MJ (2004) Programa Golden 5: una intervención psicoeducativa. Universidad de Sevilla. España

Levinas, E (1993) El tiempo y el otro. Editorial Paidós Ibérica.

López, F., Díez, M., Morgado, B., Gonza, M.. Educación infantil y diversidad familiar. XXI: Revista de Educación, Norteamérica, 10, ene. 2011. Disponible en: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/505>. Fecha de acceso: 26 mar. 2011.

Maddonni, Patricia y Sipes, Marta(2010) El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias educativas / Patricia Maddonni y Marta Sipes ; con colaboración de Nancy Amado y Aurora Ayciriex. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

Maisonneuve J(1985) Psicología social. Editorial Paidós. México

Martínez, Juana y Tello, R()Propuesta de acompañamiento de las trayectorias escolares. Dirección General de Educación Secundaria. México

Ordoñez, M. (2010) Interacciones entre estudiantes de secundaria: Estrategias de resistencia y Prácticas de supervivencia. Una mirada desde el género. México: UP

Ornelas, G. y Czarny, G. (2011) Trayectorias académicas en el marco de la atención educativa de la diversidad sociocultural Ponencia presentada en el 8º Foro Latinoamericano "Memoria e Identidad" coordinado por Gandulia, N. y Rebetez, N.

Pineault, C. (2001). El desarrollo de la competencia de los padres. En Gervilla Castillo, A. y Otros (Coords.). Familia y Educación. Educación Familiar. Grupo de Investigación "Educación Infantil y Formación de Educadores" Universidades de Andalucía.

Passeron (2003): *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Popkewitz, Thomas S(1993) *Changing Patterns of Power: Social Regulation and Teacher Education Reform*. Albany: SUNY

Pulpillo Ruiz, A.J. (1982). La participación de los padres en la escuela. Madrid: Escuela Española.

Rincón, D. y cols.:(1995) *Técnicas de investigación social*. Ed. Dykinson. Madrid

Rodríguez, A.(1997) El análisis de las Trayectorias Escolares como Herramientas de Evaluación de la Actividad Académica Universitaria en ANUIES (2001), México, ANUIES.

Ruano,L(1965) *Un camino, una misión: Dolores Echeverría Esparza*. México. Editorial Jus

Schmidt, C: (1994). *Pensando La Educación*. San Pablo. Santiago. 1994

Sile,C(2003) "La colaboración de los padres en la escuela" en *Padres y Maestros*

Skliar,C (2002) *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía(improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila Editores

Tenti, E. (1992): *La escuela vacía*, Buenos Aires, Unicef- Losada.

Terigi, F(2007) III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. *La escuela secundaria en el mundo de hoy*

Vilchez,LF (2004) "Expéctativas de los padres y expectativas de los profesores" en

Padres y Maestros 254 pp 20-25

Vincent, Tinto, La deserción en la educación superior: síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes, Nueva York, Universidad de Columbia, trad. de Carlos

Yin, Robert K. (1994). Case Study Research: Design and Methods. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Zamora,G y Zerón,R(2009) Sentido de la Autoridad Pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.