



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

**LA PARTICIPACIÓN DE LAS MADRES Y PADRES DE FAMILIA EN LA
FORMACIÓN DE NIÑAS Y NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR DEL PUEBLO
ZAPOTECA LATUVI**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

ELYCA JANET RIVERA LORENZO

TUTORA:

**DRA. ALICIA RIVERA MORALES
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

**DRA. MARIA ELENA JÍMENEZ SALDÍVAR – FES ARAGÓN
DR. ENRIQUE FRANCISCO ANTONIO – FES ARAGÓN
DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR – FES ARAGÓN
DR. ROBERTO I. PULIDO OCHOA – FES ARAGÓN**

CIUDAD NEZAHUALCOYOTL, ESTADO DE MÉXICO, OCTUBRE DE 2020.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Introducción	4
Problematización	7
Justificación	12
Recorrido metodológico	15
CAPITULO I. LATUVI: UNA COMUNIDAD ZAPOTECA DE LA SIERRA JUÁREZ Y SU PREESCOLAR.	25
1.1 Latuvi: El lugar de la hoja enrollada.	26
1.2 Las escuelas de Latuvi	32
1.3 El pueblo y la escuela ¿Cómo se organizan?	34
1.4 Las mujeres en la organización de la vida comunitaria.	40
	46
CAPITULO II. ¿DE QUÉ MANERAS SE TRADUCE LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA?	
2.1 ¿Qué se entiende por participación?	47
2.2.1 La participación de madres y padres en el ámbito educativo	49
2.2.2.1 Las comunidades de aprendizaje como vías a la participación de las madres y padres en la escuela.	55
2.2.2.2 Educación comunitaria y participación de los padres de familia.	58
2.3 Infancia. ¿De qué niñas y niños hablamos?	62
2.3.1 El niño en edad preescolar	63
2.3.2 Desde los planes y programas de estudio.	65
	68
CAPITULO III. PARTICIPAR EN LA FORMACIÓN DEL NIÑO ZAPOTECO DE LATUVI.	
3.1 La relevancia de la experiencia en la formación.	69
3.1.1 Un camino a la reflexión: Experiencias del trabajo con madres y padres de familia.	71
3.2 Trabajar con madres de familia: una experiencia de negociación de significados.	82
3.3 El diálogo como creador de significados	87
3.4 Bishtoo: el niño de Latuvi: desde los primeros años hasta la edad preescolar.	91
Reflexiones Generales	108
Referencias	115

Agradecimientos

A quienes hacen posible esa mirada hacia otros mundos, gracias por su compromiso y dedicación en la formación de estudiantes indígenas, Dra. María Elena Saldívar, Dr. Enrique Francisco, Dr. Antonio Carrillo, Dr. Benjamín Maldonado, mi completa admiración y eterno agradecimiento.

A la Dra. Alicia Rivera Morales, por su dirección, observaciones y sugerencias; pero sobre todo por ser inspiración y estar siempre presente motivándome a mirar desde otras perspectivas.

Mi especial agradecimiento a las madres de familia de Latuvi, por permitirme entrar a su cotidianeidad.

A mi familia, por su amor incondicional, por sostenerme siempre.

A mis amigos, quienes siempre se hacen presentes para motivarme en momentos difíciles.

Introducción

Actualmente, a nivel nacional, es muy escasa la investigación académica en lo que se refiere a la participación de las madres y padres de familia, como agentes esenciales, en la formación de las niñas y los niños en edad preescolar, lo que sitúa la presente investigación como una oportunidad importante para comenzar a indagar al respecto.

En ese sentido, a partir de la última década, se habla de la importancia de fortalecer el vínculo entre la escuela y la familia en la que se prioriza la participación de las madres y padres en la escuela como parte de una acción conjunta para mejorar la educación; sin embargo, ésta se plantea desde una visión escolarizada y poco se toma en cuenta las distintas formas de pensar, vivir, actuar y comprender el mundo que se transmiten en los primeros años de vida y que conforman la diversidad presente en el espacio escolar.

Desde las políticas educativas, la importancia de construir este vínculo, se delimita a partir de una lógica de instrumentalización (Jiménez y Kreisel, 2005) al enfatizar en la relevancia de la participación de las madres y padres en beneficio de la gestión escolar y el mejoramiento de la infraestructura, así como en lo que se refiere al apoyo a tareas relacionadas al ámbito académico. De igual forma, al asignarles la tarea de vigilancia y seguimiento del quehacer educativo de los docentes a través de los Consejos de Participación Social.

Sobre la base de los planteamientos anteriores, se considera oportuno mencionar que, en México, existen iniciativas de programas encaminados a establecer un vínculo escuela-hogar tales como lo que se denomina *escuela de padres*; término que ha sido comprendido e implementado de diversos modos en las escuelas, desde reuniones de carácter pedagógico en las que se brinda orientación a madres y padres de familia para la implementación de tareas extra escolares que coadyuven en el alcance de los objetivos planteados en los planes y

programas, hasta la búsqueda del mejoramiento de las relaciones familiares a través de charlas, talleres, convivencias y/o conferencias, muchas veces como propuestas de intervención que surgen de la iniciativa de los docentes pero que no son implementadas por ellos, sino por agentes externos. Es decir, se plantea la participación de las familias desde una visión institucional en las que sus motivaciones e intereses se invisibilizan, lo que conduce a que su presencia en la escuela sea entendida como un requisito de lo que establecen las autoridades educativas, perdiéndose así la oportunidad de construir una visión reflexiva sobre las formas en que se pueden construir proyectos específicos encaminados a la formación de las niñas y niños.

En relación con esto último, investigaciones principalmente enfocadas a medir la participación y su impacto en el avance de las niñas y niños, en lo que se refiere a los aprendizajes establecidos en los planes y programas, ponen de manifiesto el desinterés de las familias que dirige al desencuentro entre estos dos mundos; sin embargo, se considera primordial mencionar que existen otras prácticas basadas en modelos educativos que permiten la comprensión y vivencia de la pluralidad; es decir, de otras formas de concebir la participación de las familias, y las comunidades como lo es la educación comunitaria.

Es así que esta investigación caracteriza la participación que se configura en Latuvi, pueblo zapoteca de la Sierra Juárez de Oaxaca y la forma en que ésta influye en la formación de las niñas y niños de preescolar. Lo anterior, posibilitará la resignificación de la participación de madres y padres en la formación de las niñas y niños.

El documento consta de tres capítulos: en el primero, se exponen las características del pueblo Latuvi, así como los pilares que componen la vida en la comunidad desde una perspectiva de los pueblos originarios, entre ellos sus formas de organización: geográfica y social. También, se plantea la importancia de los roles de mujeres y hombres como un preámbulo para la comprensión de la configuración

de la participación que se establece en la comunidad y qué, de alguna manera, influye en la escuela.

En el segundo capítulo, se presenta el marco referencial, en el que se definen los principales conceptos relacionados al tema de investigación: participación e infancia. Finalmente, se presentan dos experiencias exitosas en los ámbitos local y global en lo que refiere al trabajo con madres y padres de familia y su impacto en las comunidades.

En el tercer capítulo, se expone la experiencia que dio sentido al inicio de este recorrido y de la cual surgió el interés por indagar sobre las distintas formas en que se ha concebido la participación de las familias en la escuela y se presentan los resultados y hallazgos de la investigación que parten de las entrevistas a las madres de familia que fueron parte importante en la construcción de esta investigación. En ellos, se exponen las categorías de análisis que surgieron de las voces de los participantes.

Finalmente, se presentan las reflexiones generales a las que se llegó en este proceso.

Problematización

En México, la obligatoriedad de los tres grados del nivel preescolar establecida en el decreto que adiciona el artículo 3º en su párrafo transitorio V de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se expresa de la siguiente manera: La educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos: en el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año de preescolar, a partir del ciclo 2005-2006; el primer año de preescolar, a partir del ciclo 2008-2009. Situación que en la realidad se encuentra en proceso pues datos de la Encuesta Intercensal 2015 muestran que de los 6.5 millones de niñas y niños de tres a cinco años 35.8% no asisten a la escuela (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016). En otras palabras, es un nivel que recientemente ha comenzado a cobrar relevancia como nivel educativo.

Por citar algunos ejemplos que parten de la experiencia como docente, existen padres de familia que no inscriben a sus hijos desde el primer grado por considerarlo innecesario y prematuro, pues éste se debe cursar a partir de los 3 años de vida e incluso desde pocos meses antes de cumplirlos; es decir, son niños de apenas 2 años y meses, por lo que, en muchos casos, hay quienes aún usan pañal o incluso no han sido destetados. Lo que origina, que ese proceso de desapego de la familia y sobre todo del hogar, como un espacio en el que pasan la mayor parte del tiempo, resulte aún más complicado para ellos.

Además, como se mencionó anteriormente, debido a que la obligatoriedad del nivel desde el primer grado apenas se comienza a ajustar a la realidad del país, hay instituciones que no reciben a los niños de tres años de edad, sino a partir de los cuatro, etapa en la que los padres y madres de familia comienzan a manifestar preocupación porque su hijo sólo tendrá dos ciclos escolares para alcanzar los estándares establecidos en los planes y programas. Por un lado, podemos visualizar padres de familia consternados por el ingreso oportuno de sus hijos a lo que será su primera escuela formal y por el otro, padres de familia que prefieren esperar a

que les sea más fácil adaptarse y entender en qué consiste la escuela. Es decir, es un nivel en el que, debido a su historicidad, su carácter asistencialista y educativo, no sólo se encuentran en constante tensión, sino que configuran una formación diferente. Una formación que precisa no de separar al niño del hogar para que comience su vida escolar, sino de reconocer la importancia de construir un puente dialógico (Freire, 2005) padres de familia y docentes, entre estos espacios encaminado a reconocer los procesos de formación de las niñas y niños. En palabras de García, F. (2003) “aunque unos hablan de hijo y otros de alumno, en realidad están hablando del mismo niño. Se trata de dos contextos diferentes, pero de un sólo niño” (p. 3).

No obstante, es preciso reflexionar sobre estas formas en que se involucra o se incluye a las madres y padres de familia en la escuela. Con base en mi experiencia como docente, en el nivel preescolar, muchas veces se tiende a hacer énfasis en festejos como el día de la Bandera, la Independencia de México o la Revolución Mexicana, por citar algunos ejemplos, en los que se informa a los alumnos el motivo de la celebración y se les incita a elaborar un detalle conmemorativo en casa con ayuda de sus familias como una manera en la que se promueve la participación y el vínculo con madres y padres; asimismo, se les invita a participar en desfiles u homenajes que carecen de significado para los alumnos. Como lo mencionan Ruiz, Rosales y Neira (2006)

La escuela a la que llegan los niños no es amigable. No supone una continuidad con su casa, su familia, sus costumbres. La formación escolar militarizada, los desfiles interminables y la permanencia en el aula, sin poder moverse, les resultan ajenos (p. 134).

Estas actividades, convierten la participación en una práctica a través de la cual no sólo se insertan ideologías con los alumnos desde temprana edad, sino también se refuerzan las ya existentes con madres y padres de familia como algo que se requiere promover año con año, al solicitar su presencia en actos cívicos y/o sociales alusivos a la fecha en los que deben adquirir vestimentas para la presentación de algún bailable sin importar sus condiciones económicas.

Asimismo, al pensar en la participación de las familias, se tiende a comprenderla como una serie de acciones, tales como realizar rifas, vender comida o asistir a concursos de disfraces, enfocadas en obtener recursos económicos para subsanar las necesidades institucionales. O bien, se comprende como el apoyo de mano de obra para ir a pintar el espacio escolar, ya sea las paredes, el piso o incluso, se solicita la elaboración de decoración acorde a la estación, al mes o a una fecha específica; la participación que en este sentido es promovida por las instituciones escolares no conlleva a un acto de reflexión de la propia formación tanto de madres y padres como de docentes que permita la construcción de otros significados que permitan respetar los procesos de niñas y niños, así como el contexto y las condiciones en las que se inserta la escuela.

Cabe agregar que la concepción de la infancia en el nivel preescolar es determinante, pues ésta ha sido la base para la comprensión y construcción de formas distintas de enseñar en las que el aspecto emocional cobra igual relevancia que el cognitivo. Es por ello que, es preciso identificar cómo esta concepción y el reconocimiento de la “red de interacciones” (Tardif, 2004) madres y padres de familia-niñas y niños-educadora configuran la acción educativa como un proceso complejo en el que están presentes emociones, sentimientos y formas de pensar diferentes. Como lo menciona Tardif (2004):

La actividad educativa no se ejerce sobre un objeto, un fenómeno que haya que conocer o una obra que haya que producir, sino en una red de interacciones con otras personas, en un contexto en el que el elemento humano es determinante y dominante (p. 38).

Sin embargo, muchas veces se desvaloriza el sentido formativo de estas interacciones y la participación de madres y padres se limita a la puerta de las instituciones como una barrera impenetrable que crea una brecha entre la escuela y el hogar. A veces, a través de las reuniones de Consejo Técnico Escolar, a madres y padres se les hace parte de los proyectos de manera pasiva, pues se menciona la importancia de realizar convivencias, talleres, festivales, entre otras actividades con la finalidad de atender aquello que el personal docente considera como una

problemática escolar; es decir, se plantea la participación desde la visión institucionalizada y no en un sentido de colaboración que permita el diálogo.

Si bien, en los Planes y Programas se establece la importancia de la participación de las madres y padres de familia en acciones específicas, en la realidad esta intencionalidad no se lleva a cabo ya que dichas acciones resultan ajenas a las dinámicas del contexto en el que se ubican las instituciones, así como a las formas de vida, principalmente en las comunidades. Por citar un ejemplo, se busca que madres y padres de familia contribuyan en la realización de materiales didácticos que sirvan de apoyo para que los niños alcancen los aprendizajes establecidos en el programa; dichos materiales deben ser vistosos para los niños por lo que requieren de tiempo, dinero y esfuerzo para ser elaborados. No obstante, madres y padres de familia, además de cumplir con sus actividades cotidianas, en el caso específico de las comunidades debido a la dinámica de organización comunitaria, tienen la obligación de participar en distintos espacios y cumplir con sus obligaciones como ciudadanos; situación que dificulta lo que la escuela considera como participación.

En ese orden de ideas, la escuela, como institución, ha buscado insertar a la comunidad en sus reglas y su visión más allá de conocerla, comprenderla y adaptarse a sus necesidades. De tal manera que, “es necesario que la escuela sea un lugar donde se creen espacios de encuentro que visibilicen las múltiples experiencias históricas de los pueblos, desde su lugar en estas historias” (Ruiz, et al., 2006, p. 136).

Adicionalmente, es relevante mencionar que, con el estudio realizado por Montaña (2018) las relaciones entre educadoras y madres y padres de familia son escasamente abordadas en la formación inicial e incluso de maestros en servicio. La autora, hace mención de que las materias que abordan esta temática son prácticamente testimoniales (p. 16) pero de gran relevancia pues en el nivel preescolar estas interacciones con las madres de familia muestran cómo son ellas quienes contribuyen con sus experiencias y conocimientos al participar en distintos momentos, diversos planos y de distintas maneras a la formación de las educadoras

desde la cotidianeidad de las escuelas. Montaña (2018) retoma el trabajo de Rockwell, quien parte de la idea de concebir la escuela como una construcción social imbricada en un espacio constituido por prácticas históricas y culturales en donde sujetos concretos dan sentido a lo que hacen mediante las interacciones que sostienen entre ellos (p. 19). De tal manera que, como lo menciona la autora, es a partir de éstas que se construyen otras maneras de hacer y pensar y que es importante visibilizar ante los argumentos que generalizan la escuela y el hogar como dos mundos distantes y desconectados. Esta investigación visibiliza la participación como un proceso de formación colectiva, en el que los docentes se forman en la interacción cotidiana no sólo con las niñas y niños, sino con madres y padres de familia; como punto de encuentro entre estos mundos.

Con base en lo expuesto, surgen las siguientes interrogantes: ¿De qué maneras madres y padres de familia se involucran en la escuela? ¿Qué privilegian al participar en la escuela y de qué maneras manifiestan sus inquietudes, dudas, aspiraciones en cuanto a la formación de sus hijos? En este trabajo se pretende dar respuesta a estos y otros cuestionamientos.

Justificación

La participación de las madres y padres de familia es un aspecto que no se prioriza en la práctica docente, aun cuando está presente en la cotidianidad de las escuelas y que sin duda se resignifica a partir de las interacciones entre madres y padres de familia-educadoras-niñas y niños. Además, de acuerdo con Montaña:

En las escuelas se tejen relaciones casi desconocidas por la formación de maestros. En ese espacio se sustenta mucho del trabajo docente que los profesores aprenden en el ejercicio cotidiano, pues dependen de las condiciones materiales y los contextos socioculturales donde éstas se ubican. La idea de que los maestros, al egresar de una normal se dedicarán solamente a la enseñanza, es un planteamiento muy reducido de lo que en realidad incluye el trabajo docente (2018, p.65).

En México, de acuerdo con datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en el ciclo escolar 2015-2016, el 27.6 por ciento de los planteles de preescolar en el país eran multigrado, y atendían a 380 mil 499 niños, la mayoría en comunidades aisladas. Lo que significa, para las educadoras, además de la atención a un grupo, el cumplimiento de funciones directivas. En ese sentido, el trabajo etnográfico de Pastrana (1997) plantea que las relaciones entre madres-padres y escuela son mediadas por el director y configuran redes importantes para la construcción de la gestión directiva; además, documenta que la presencia de las madres y padres es constante por diversos motivos, ya sea sobre trámites administrativos como fechas de inscripción o por asuntos relacionados con el desempeño de los niños, la asistencia a actividades cívicas y sociales o la manifestación de inconformidades sobre el comportamiento de algún profesor (Citado por Montaña, 2018, p. 66).

En el caso de los jardines de niños multigrado, esta relación con madres y padres de familia se construye de manera directa con las educadoras; de tal manera que, la primera interacción no es con la niña o el niño, sino con la madre o padre de familia que inscribe a su hijo y asiste a una asamblea en la que el docente se presenta para dar a conocer el proyecto escolar, la organización de la escuela, así como las normas, entre otros elementos que los llevan a conformar un grupo que

deberá trabajar en conjunto durante un tiempo determinado, mínimamente durante un ciclo escolar.

Es imprescindible reconocer y reflexionar sobre el impacto de las interacciones entre educadoras, madres y padres de familia en la resignificación de la propia formación y la de las niñas y niños, así como las transformaciones que la escuela es capaz de generar en una comunidad. Conocer a las familias, en ese sentido, implica pensar en la educación como un proyecto de vida, como un proceso con sentido de totalidad. Un proceso en su complejidad que motive a la problematización de la realidad (Freire, 2005). Es decir, que invite al docente a cuestionarse constantemente sobre sí mismo, sobre las ideas que transmite, los saberes que posee y principalmente aquellos que construye, reconoce y visibiliza al trabajar en comunidad. Es imposible considerar que como docentes únicamente se actúa como guías en la construcción del conocimiento del otro, sin reconocer todo aquello que aprendemos de los otros y con los otros (Freire, 2005), sobre todo en los pueblos originarios.

La presente investigación contribuye a escuchar esas otras realidades al tomar en cuenta las voces de las madres de familia, sus experiencias y narrativas sobre estas formas en que se les involucra en las escuelas, sus expectativas y motivaciones al involucrarse ellos. Específicamente, en el contexto de esta investigación, el sentido de participación que surge de sus formas de organización como pueblo y que se vive en la cotidianeidad.

Visibilizar estas formas de vida que parten de una visión colectiva, con un sentido de pertenencia a la comunidad, que transmiten a los hijos durante los primeros años de vida y que son invisibilizadas en la escuela. Así, en el aspecto metodológico, se realiza un estudio de caso con propósito exploratorio. Lo anterior, como una posibilidad de pensar la educación desde los pueblos.

Este trabajo se considera relevante en la medida en que cuestiona una educación que se ha encargado de reproducir y resaltar una forma homogénea de concebir la educación, no sólo a través de los alumnos, sino también a través de madres y padres de familia quienes exigen que sus hijos sean formados de la misma manera en que ellos fueron formados en el sistema escolarizado muchas veces sin reflexionar sobre aquello que aprendieron y la manera en que ha sido de utilidad en su vida y cómo ha transformado su comunidad. Así como las formas de participación que se implementan a través de las escuelas, desde una perspectiva que se reduce a la reproducción, a la obediencia y que, de manera violenta se ha ido instaurando en las comunidades para legitimar una única manera de concebir el mundo.

De igual manera se indagan otras maneras de pensar y vivir la participación, otros saberes para visibilizar la pluralidad que nos caracteriza como seres humanos. Se visibiliza una forma distinta de vivir la participación, desde una experiencia específica para reconocer esa diversidad que nos permite configurar otras prácticas educativas que no surgen precisamente del entorno escolar, sino que se configuran con la comunidad.

Con esta investigación, se pretende despertar el interés y ánimo de otros docentes para reflexionar sobre las formas en cómo se promueve o inhibe la participación de las madres y padres de familia en las escuelas, desde qué lógicas y hacia donde se traza para, en cierta manera, encender la chispa de la duda en las propias prácticas y las formas en que se concibe e inscribe el diálogo y las interacciones con la comunidad.

Por lo anterior en este trabajo se pretende responder a las siguientes **preguntas de investigación:**

- ¿Cuál es la organización comunal en Latuvi y de qué manera influye en la configuración de la participación de las madres y padres de familia en la escuela?

- ¿Cuáles han sido las experiencias comunitarias que han permitido a las madres y padres participar en la formación de niñas y niños en edad preescolar, más allá de la institucionalidad?
- ¿Cómo ha influido la participación de las madres y padres de familia en la significación de la formación de niños en edad preescolar?

Objetivos

- Identificar las características de la organización de Latuvi así como su influencia en la configuración de la participación de las madres y padres de familia en la escuela.
- Analizar las experiencias de participación que las madres de familia han tenido dentro de la comunidad en la formación de niños y niñas en edad preescolar.
- Caracterizar la participación de las madres y padres de familia en la formación de niñas y niños en edad preescolar.

Recorrido Metodológico

Esta investigación busca escuchar la voz de quienes participan en el proceso, no como estadísticas, sino como sujetos que construyen, reconstruyen y transforman también sus interpretaciones del mundo en esas interacciones en las que comparten sus visiones con el investigador. Se requiere entonces de una investigación con un enfoque cualitativo que recupere información desde la propia mirada del otro, que contribuya a identificar y seleccionar referentes teóricos que permitan comprender y profundizar el objeto de estudio (Álvarez, 2012).

Es por lo anterior que esta investigación parte de este enfoque ya que surgió del interés de escuchar la visión particular de las madres de familia para comprender

los acontecimientos y conductas en el contexto en el que ocurren. (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zuñiga, 2006). Para ésta se utilizó la metodología de estudio de caso, de carácter exploratorio ya que como lo menciona Martínez (2006) “pretende conseguir un acercamiento entre las teorías inscritas en el marco teórico y la realidad del objeto de estudio” (p. 171) con el que se buscó comprender las dinámicas presentes en el contexto singular del pueblo zapoteca Latuvi, en el que se ubica el Jardín de Niños Beela Diila. Además, de acuerdo con Stake “es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (1999, p. 11). Asimismo:

Autores como Yin (1989) enfatizan en la contextualización del objeto de investigación, al entender que un estudio de caso es una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real por la imposibilidad de separar a las variables de estudio de su contexto (Álvarez, 2012, p.3).

Es por lo anterior que este trabajo se realizó fuera del horario de clases y del contexto escolar; sino en la vida cotidiana de las familias, en colaboración con mujeres, madres de familia que tienen al menos un hijo que cursaba el preescolar durante el periodo de la investigación, ya que es sobre quienes recae principalmente la responsabilidad del cuidado de los niños en esa edad. Para la selección de madres de familia, se realizaron diversas visitas a la comunidad y se tuvo un primer acercamiento con aquellas cuyos hijos estaban cursando el tercer grado de preescolar porque era con quienes ya se había tenido la oportunidad de interactuar en años anteriores; ellas fueron quienes apoyaron brindando la información requerida para localizar a otras madres con hijos en primer y segundo grado de preescolar. Posteriormente, se procedió a la selección de quienes podían participar en el estudio y finalmente se eligió a seis. Se identifican en esta investigación a partir de un seudónimo que se les asignó (ver tabla 1).

Tabla 1. Características generales de las madres de familia

Participantes/entrevistados	Edad	Nivel de escolaridad
Juana	27	Telesecundaria
Ale	31	Telesecundaria
Helena	31	Telesecundaria
Briana	29	Telesecundaria
Mine	34	Telesecundaria
Vane	32	Telesecundaria

Tabla 1. Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla, las mujeres entrevistadas concluyeron su educación secundaria, mismo que es el último grado de estudios que se oferta en la comunidad y se encuentran en un rango entre los 27 y 34 años de edad. El criterio principal para seleccionar el grupo de madres es que hubieran tenido la experiencia de tener más de un hijo que haya cursado el nivel preescolar en los últimos siete años y que al menos alguno de ellos se encontrara actualmente en dicho nivel, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2: Número de hijos y nivel de escolaridad

Entrevistados/edad	Número de hijos	Nivel de escolaridad											
		Preescolar			Primaria						Telesecundaria		
		1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
Vane (32)	3			1						1	1		
Juana (27)	2	1			1								
Ale (31)	2		1			1							
Helena (31)	2		1			1							
Briana (29)	2	1					1						
Mine (34)	3			1					1				1
Totales	14	2	2	2	1	2	1	0	1	1	1	0	1

Tabla 2. Fuente: Elaboración propia

En la tabla 2, las madres están enlistadas de acuerdo al orden en que fueron entrevistadas. Como se puede percibir, la mayoría tuvo a sus hijos entre los 20 y 24 años de edad. Algunas de ellas, fueron compañeras durante su educación secundaria y, en la actualidad, sus hijos cursan el mismo grado, por lo que han tenido la posibilidad de compartir experiencias como estudiantes y ahora como madres de familia.

En la primera etapa del proceso metodológico, se utilizó como técnica, en un primer momento, la entrevista a profundidad, misma que tiene como finalidad principal la de re construir las experiencias del otro para comprender sus perspectivas respecto de éstas como un apoyo cualitativo de la interpretación de una realidad social tal como las expresan con sus propias palabras (Robles, 2011).

Es importante enfatizar que este tipo de entrevista permite ir descubriendo aspectos que los sujetos consideran relevantes y trascendentes y se van edificando poco a poco en un proceso largo y continuo (Robles, 2011).

Fue así como después de los primeros acercamientos, las entrevistas se fueron reestructurando y las preguntas reformulando a partir de los resultados encontrados. De tal manera que, para las siguientes visitas, se diseñaron y realizaron entrevistas semiestructuradas, con las que, de acuerdo con los autores, es más probable que los entrevistados manifiesten sus opiniones ya que es una situación de diseño más abierto que el cuestionario. Las preguntas se diseñan con la finalidad de tener una guía y “se fundamentan en una hipótesis que corresponde a los sustentos teóricos del investigador” (Aravena et al., 2006, p. 65) Es por ello que se elaboró una guía de entrevista en las que se consideraron los puntos centrales de la investigación. Finalmente, como lo menciona Flick “las relaciones formuladas en estas preguntas sirven al propósito de hacer más explícito el conocimiento implícito del entrevistado” (2004, p. 96).

Otra técnica utilizada fue la observación participante ya que se pretendía observar la realidad de las familias fuera del contexto escolar, es decir en su cotidianeidad, precisamente en la búsqueda de una visión no institucionalizada de

la participación en la escuela para “reconstruir la realidad en toda su complejidad, sus relaciones internas y su singularidad cultural” (Aravena et al., 2006, p. 55).

Durante este proceso de investigación se realizaron 4 visitas a Latuvi en distintos momentos, en los meses de abril, octubre y diciembre de 2018 y abril de 2019. Es oportuno mencionar que las entrevistas se realizaron principalmente en los períodos vacacionales, así como después del horario de clases ya que, como se mencionó anteriormente, se pretendía observar la realidad en la que está inmersa la institución educativa, el mundo de vida pues de acuerdo con Aravena et al:

Las entidades sociales, como por ejemplo una escuela o un jardín infantil, son concebidas como globalidades que deben ser entendidas y explicadas en su integralidad. Esto da lugar a una concepción de la investigación donde los significados que las personas atribuyen a su conducta y a la de los demás, deben ser contextualizadas en el marco de los valores, prácticas y consiguientes estructuras de las que dichas personas y conductas forman parte (2006, p. 41).

Es por ello que esta investigación se llevó a cabo en espacios y tiempos enmarcados en la cotidianidad de la comunidad, a veces en la casa, en el comedor comunitario, en el camino al terreno o a veces en el mismo terreno en donde trabajaban como se puede observar en la fotografía 1, se realizaron entrevistas a madres de familia que me recibieron calurosamente y se dieron el tiempo para conversar.

Imagen 1. Madre e hijos en el campo



Rivera, E. (2019)

En la fotografía, se observa como la madre lleva de la mano al más pequeño, quien cursa el segundo grado de preescolar, mientras que la más grande va tras de ellos, ella cursa el segundo grado de primaria. Es temporada de cortar chícharo y la madre se tomó un tiempo para conversar y después volvió a su trabajo.

En la segunda etapa, se culminó con la transcripción de las entrevistas, mismas que se revisaron en repetidas ocasiones con la finalidad de extraer información valiosa en la búsqueda de las categorías de análisis que contribuyeran a la comprensión del objeto de estudio. Cabe destacar que, en este proceso, la experiencia en el ámbito profesional me remitió a lo que Bertely denomina una reconfiguración de horizontes significativos y representaciones educativas al fusionar mi subjetividad como interprete, la subjetividad de los padres de familia y la subjetividad inherente a los modelos y conceptos teóricos producidos por otros autores (2000).

Debo mencionar que al iniciar este recorrido pensaba que sería fácil establecer el acercamiento con quienes estarían colaborando durante el proceso de la investigación; sobre todo aquellas mujeres con quienes ya había tenido la oportunidad de trabajar por muchos años en el contexto escolar en una relación que se había establecido desde mi posición como educadora; sin embargo, fue precisamente esa imagen la que en un principio delimitó el carácter de las primeras interacciones, pues si bien eran de confianza, existía cierta barrera que circunscribió el inicio de las conversaciones pero que poco a poco, a través de las interacciones en la cotidianidad de ellas, se fue desvaneciendo y permitió crear las condiciones para la investigación.

En este proceso, buscar a las madres de familia después de un horario de clases y en sus actividades diarias fue de grandes aprendizajes, pues la mayoría no están en sus hogares, aunque se denominan a sí mismas amas de casa, ni permanecen en un lugar determinado debido a que tienen al menos un terreno para cosechar o para llevar a sus animales a pastar; actividades que realizan en compañía de sus hijos, como se muestra en la fotografía 2.

Imagen 2. Familias descansando en la sombra



Rivera E. (2019)

Como se observa, niñas y niños acompañan a sus madres al trabajo de campo. En Latuvi, un porcentaje alto de mujeres se dedica al campo, al trabajo pesado, de tal manera que quienes tienen hijos en el nivel preescolar o en los primeros grados de primaria, esperan a la hora de salida para ir por los más pequeños a la escuela, regresar a darles de comer para después ir a atender sus labores en sus terrenos, mismos que se encuentran ubicados en distintos sectores, ya sea para sembrar, limpiar, cosechar, llevar a sus animales a pastar o ir a dar de comer a sus esposos o a los trabajadores, a quienes se les denomina mozos. Los horarios escolares para ellas representan un obstáculo en sus actividades cotidianas, sobre todo en el nivel preescolar ya que deben adaptarse a la hora de entrada y salida de sus hijos. En las actividades que realizan después del horario de clases, algunas ocasiones son acompañadas por sus hijos, así que no hay tiempo para hacer tareas escolares, sino hasta que terminan aquellas que brindan el sustento familiar como se muestra en el siguiente testimonio:

Pues nosotros este lo que hacemos es ir a dejarlos a la escuela para que como son chiquitos pues no se pueden ir solos, regresando de ir a dejarlos a la escuela pues nos apuramos rápido las labores del trabajo porque estamos pensando que a qué hora ya va a llegar la hora para ir a recogerlos y estar con el pendiente pues que no se nos haga tarde y luego este para que lleguemos a tiempo a la escuela y escuchar cual es la tarea cual es las actividades que va uno a realizar en casa con ellos, y no

se nos vaya a escapar algún trabajo. (Briana, comunicación personal, (16, abril, 2019)).

Testimonios como este me permitieron ver de cerca esa realidad en la que durante mis años como educadora en la comunidad no me sumergí, pues a pesar de convivir constantemente con las madres de familia, nunca me permití adentrarme en su intimidad y conocer su organización familiar, ver de cerca el motivo por el que muchas veces no llegaban a tiempo a recogerlos; aunque sabía que entre ellas se organizaban para que una pasara a traer a varios niños en temporadas en las que había mucho trabajo, no lo había visto.

Aunque las invitaciones fueron constantes para asistir a sus fiestas y reuniones familiares o bien para ir a las festividades y eventos de la comunidad, no me di la oportunidad sino hasta ahora, durante los estudios de la maestría. Es así que en este proceso de investigación estuve en todo momento a la expectativa aprendiendo de su mundo de vida todo aquello que en el contexto escolar se desdibuja, fui pues observando desde otra mirada y pude reconocer el “sendero de la implicación” al que se refiere Bertely (2001), que “supone descubrir el horizonte subjetivo que antecede a las preguntas de los enseñantes, propiciar las quiebras y los procesos de autorreflexión relacionados con las sorpresas derivadas” (Bertely, 2001, p.138), lo que me permitió reconocer el sentido de mi investigación y reformular mis preguntas de investigación.

En esa misma óptica, durante el trabajo de campo, convivir con madres y padres de familia y niñas y niños era toda una aventura, pues a pesar de que sabía en donde vivían muchos que habían sido mis alumnos, no sabía el trayecto que debían recorrer cuando se trataba de ir al terreno, así, ellos caminaban e incluso corrían por veredas accidentadas con toda naturalidad mientras hablaban en voz alta mencionando distintas referencias de la ubicación de sus terrenos.

Las familias fueron en todo momento amables y hospitalarias, aunque llegaban cansados de trabajar todo un día en el terreno, alrededor de las 6 de la

tarde (en el horario normal¹), tenían siempre una sonrisa porque se sentían halagados de ser visitados, incluso me invitaron a dormir en sus casas, prepararon de comer y compartieron conmigo mientras conversábamos de distintos temas. Yo sabía que a estas visitas no podía llegar con las manos vacías, porque en los pueblos es un acto de reciprocidad el dar una reliquia a quien te acoge.

Finalmente, pude encontrarme con la otra realidad de las niñas y niños, a quienes en las escuelas se obliga a portar uniformes escolares y calzado limpios; hago énfasis en esto último porque pude ver lo que hacen cuando no van a la escuela, cómo visten, cómo se expresan, a qué juegan...Hubo un día, por ejemplo, en el que, padres e hijos, llegaron del terreno, todos ellos llenos de lodo en la cara (fotografía 3), la ropa mojada y llena de tierra, con las uñas negras y pregunté ¿A dónde fueron? Los niños contestaron: ¡A pescar!, estaban contentos porque su papá les había enseñado y habían logrado atrapar varios peces para la cena.

Imagen 3. Niños regresando de la pesca.



Rivera, E. (2019)

Estas experiencias fueron sin duda de gran relevancia en la interpretación de la información al reconstruir el mundo de las familias en la cotidianeidad, en la que, de acuerdo con Aravena et al “la subjetividad es un problema a resolver en la práctica diaria. El mundo social es fundamentalmente intersubjetivo y en él los

¹ En los pueblos de la Sierra Juárez no se utiliza el horario de verano en la cotidianeidad de la comunidad. En Latuvi, las escuelas si manejan el horario de verano.

sujetos interpretan las acciones propias y también las acciones de los demás” (2006, p. 48). Este recorrido, en el contexto cotidiano y la interacción con otros autores me permitieron reinterpretar mi proceso de investigación y dar sentido a mi objeto de estudio.

Es a través de mi encuentro con la cotidianeidad de las familias que comprendí el carácter de mi investigación y que pude comenzar a reflexionar sobre mi propia formación, mis acciones y las acciones de las madres de familia y de las niñas y niños en la escuela que, desde mi posición como docente había desconocido durante tanto tiempo; desde mi subjetividad, había intentado transformar a partir del desconocimiento del otro, desde el encuentro limitado al conocimiento que se imparte en las aulas. Comprendí entonces aquello que menciona Freire (2005) “precisamente por eso, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla” (p. 107). Pude pues comenzar a de construir mi idea limitada de participación de las familias en la escuela a partir del encuentro con ellas.

CAPITULO I.

**LATUVI: UNA COMUNIDAD ZAPOTECA DE LA SIERRA JUÁREZ Y SU
PREESCOLAR.**

En este capítulo, se describe el contexto en el que se inserta esta investigación, partiendo de las particularidades en las que se constituye el pueblo zapoteca Latuvi. En este panorama, se hace énfasis en los pilares que componen la vida en comunidad, principalmente en lo que refiere a la organización geográfica y social a las que subyace la cosmovisión que orienta el significado de la participación que es el eje principal de esta investigación.

1.1 Latuvi: El lugar de la hoja enrollada.

Una reflexión acerca de la relación entre la escuela y sociedad debe partir del reconocimiento de la existencia de relaciones de poder construidas a partir de consideraciones culturales-raciales, de género, de orientación sexual, de lugar, de organización social, de sistemas de crianza, que limitan o impiden la construcción de una ciudadanía plena y su ejercicio cotidiano en la escuela (Ruíz et al., 2006).

Es pues importante en un primer plano, identificar las características que conforman la singularidad del pueblo en la que se sitúa este trabajo de investigación y que es preciso señalar dadas las condiciones presentes en el contexto de diversidad cultural que nutre y caracteriza al estado de Oaxaca.

Latuvi, es un pueblo indígena zapoteca perteneciente al municipio de Santa Catarina Lachatao, Distrito de Ixtlán de la región Sierra Norte del Estado de Oaxaca, ubicado a 53 km de la Ciudad de Oaxaca.

Dicho pueblo, mantiene una distribución geográfica singular, ya que está dividido en 8 sectores conocidos como: Centro, manantial, arroyo largo, cara de león, llano de Martha, la Sepultura, Puente de Ocotal y San Lucas; todos ellos separados del sector centro, por más de tres kilómetros de distancia, que es en donde se encuentran las principales instituciones públicas (Agencia municipal, Centro de Salud e instituciones educativas). Situación que implica que las familias se trasladen diariamente a través de veredas y/o caminos sinuosos para llevar a cabo diversas actividades de la vida comunitaria, entre ellas llevar a sus hijos a la

escuela, asistir a reuniones convocadas por las autoridades municipales o el sector salud, así como también visitar a sus familiares o trabajar en sus tierras.

El pueblo (**Yatzii**) funciona bajo el sistema de usos y costumbres, lo que significa que, en palabras de Canedo, G. (2008) se rigen:

Por un sistema cultural propio, que implica primero la elección de las autoridades del municipio por medio de la asamblea, es decir, en forma directa, unánime y pública; segundo, que los candidatos que entran en el “nombramiento”, como suelen denominar a la elección, deben cubrir ciertos requisitos como el “prestigio” (tener buenos antecedentes de cumplimiento y responsabilidad en la comunidad), la “capacidad de servicio” y el seguimiento del escalafón (p. 403).

Es pues una forma de organización sociopolítica a la que subyace una lógica de colectividad y que se contrapone a la político-partidista en la que la elección es de carácter individual. Su sistema escalafonario inicia con el cargo de topil y concluye con el de Agente Municipal, que es el máximo y que pueden fungir después de haber cumplido con la mayoría de los cargos; los ciudadanos destacados en sus servicios son considerados como Caracterizados y son quienes aconsejan en la toma de decisiones importantes, “quienes se encargan de los liderazgos dentro de cada comunidad debido a su experiencia adquirida en el desempeño de diversos cargos municipales y comunales y a su interés por el desarrollo de su comunidad” (Juicio para la protección de los derechos político electorales del ciudadano., [2014, p. 58])

La máxima autoridad en este sistema es lo que se denomina Asamblea, integrada por los ciudadanos de la comunidad (en su mayoría hombres), en la que se establecen acuerdos y se toman decisiones sobre la vida en comunidad, cooperaciones, trabajo comunitario o las problemáticas que se pudieran presentar (políticas, económicas, sociales, entre otras). En este sistema “Todos los adultos tienen la obligación moral de ser parte del poder comunal, asistiendo a las asambleas generales (...) y cumpliendo con los servicios en los que son electos según el sistema de cargos” (Maldonado, 2010, p. 53). Dichos cargos tienen una duración de un año, período que comienza el primero de enero y culmina el 31 de diciembre y cuyo servicio no supone una remuneración económica.

Algunos de los cargos son: Agente Municipal, suplente de agente, jefe de policía, comité de padres de familia (presidente, secretario, tesorero), encargada de

comedor escolar, tesorera del comedor escolar, comisión de acción cívica y social, vocales del centro de salud, responsable de la plataforma (sitio en donde hay acceso a internet), entre otros. Durante este período, los ciudadanos deben tener disponibilidad de tiempo completo y es un año en el que difícilmente generan un ingreso económico para sus familias ya que sólo pueden trabajar los días que no sean requeridos en la Agencia, en el caso de los cargos con menos peso; mientras que en los cargos más elevados es difícil que quienes los cubren tengan días libres durante su período.

Es importante destacar que, en Latuvi, la participación de las mujeres en la Asamblea ha sido mínima pues anteriormente sólo se consideraba a las mujeres viudas, separadas o solteras para cubrir ciertos cargos. En ese sentido, a partir del 2018, debido a la disposición del Consejo General del Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana del estado de Oaxaca (IEEPCO), en el acuerdo IEEPCO-CG-SNI-4/2015 emite en su considerando 13:

A los 417 municipios que se rigen por Sistema Normativos Internos, para que apliquen, respeten y vigilen la perspectiva de género, así como el principio de universalidad del voto en la renovación de sus próximas autoridades municipales y que de no incorporar dichos principios no podrá ser calificada como válida la correspondiente elección de concejales al ayuntamiento (ANPMI, 2016).

Por lo que, de esta manera, la participación de las mujeres en los cargos de alto rango fue aceptada y a partir de ello, en diciembre de ese mismo año, se eligió por primera vez en la historia de Latuvi a una mujer como Agente municipal, la ciudadana Julia Hernández, para el periodo 2019-2020.

Por su parte, los jóvenes (hombres y mujeres) que no continúan sus estudios después de culminar la secundaria y deciden permanecer en la comunidad, adquieren el título de ciudadanos después de dos años, mismo que conlleva como responsabilidad su participación en la Asamblea, el cumplimiento de un cargo, así como el quehacer comunitario.

En los pueblos originarios se configura una forma de participación que conlleva un sentido de pertenencia a la comunidad, al pueblo. Así, no se puede ser parte de, si no se participa en la vida de la comunidad, “la comunidad, lo colectivo, no es algo externo a lo humano, sino que es su propia condición” (Rengifo, 2003, p.20). La participación crea una identidad colectiva. De acuerdo con Maldonado:

La comunidad mesoamericana (...) está formada por familias cuyos integrantes tienen una característica compartida: viven y piensan la vida colectivamente; se trata de una actitud ética, derivada de una gran obligación social perentoria, en la que la persona busca su realización humana en la colectividad. Se intenta con ello crear las mejores condiciones de convivencia dentro de la familia, de buscar el goce de la vida dentro del mismo grupo de edad, de construir la comunidad en base a cuidadosas alianzas familiares que hagan la vida más pacífica, agradable y menos pesada (2010, p. 133).

De tal manera que, la participación es entendida como una obligación moral de pertenencia pues:

Para sentirse y ser reconocido como miembro de una comunidad mesoamericana no es suficiente con haber nacido en ella, hablar la lengua y estar inserto en una red de relaciones y alianzas locales: es imprescindible expresar la voluntad constantemente de ser parte de la comunidad definida por lo comunal” (Maldonado, p. 134).

No se trata pues de cumplir en el sentido de *hacer*, sino de *ser* individual y colectivamente, de pensar en un nosotros.

En este orden de ideas, con respecto al trabajo comunitario, todos los adultos tienen la obligación de trabajar de manera gratuita en las obras comunitarias a través del tequio, tales como: el mantenimiento de la carretera, la construcción y el mantenimiento de espacios públicos como la clínica o las instituciones educativas, la limpieza de la toma de agua, entre otras a las que hace el llamado la autoridad y al que deben asistir los ciudadanos sin excepción pues en caso de no hacerlo deben cubrir una multa que es establecida por la Asamblea.

En los pueblos, las niñas y los niños crecen observando el papel que juegan mujeres y hombres en la organización; desde las actividades cotidianas en la familia, hasta aquellas que tienen injerencia en la vida del pueblo ya que “La familia es la responsable del proceso de transmisión cultural inicial y su papel principal es

introducir a sus miembros en las diversas normas, pautas y valores que a futuro le permitirán vivir en sociedad” (Jaramillo, 2007, p. 116). Las niñas y niños observan y reconocen la importancia de la participación entre las familias ya que acompañan a sus madres y padres en las distintas actividades que realizan en el día a día. Entre las principales se encuentran la construcción de edificios públicos y privados, el mantenimiento de carreteras, la limpieza y mantenimiento de espacios públicos, entre otros. Se trata pues de una participación que configura no sólo una forma de organización por obligación, sino una manera de vivir colectivamente. Para ilustrar lo anterior, en una obra de construcción, los ciudadanos llegan a ayudar en la mano de obra, haciendo aquello que saben hacer; así, hay tareas para hombres y tareas para mujeres, entre los primeros, hay quienes hacen “la mezcla”, quienes cargan; entre las mujeres, hay quienes echan tortilla, preparan la comida, quienes lavan los trastes. En esta dinámica, nadie pregunta qué es lo que hay que hacer, cada persona a su llegada se va integrando a las actividades.

Adicionalmente, los habitantes de Latuvi se dedican en su mayoría a la Agricultura, oficio que requiere tiempo, esfuerzo y dedicación durante casi todo el año pues se rigen por los indicadores climáticos, así, en los meses de septiembre a noviembre, se lleva a cabo la preparación de los terrenos, en los meses de febrero a abril se lleva a cabo la siembra de maíz, en Mayo y Junio la limpia y por último la pizca en los meses de Julio y Agosto. Aunque es preciso mencionar que esto dependerá de la altitud de los terrenos ya que para cada sector varían las temporadas.

Como lo menciona Maldonado “De la misma manera en que no es posible entender a la familia originaria si no es en el contexto de comunidad, tampoco es posible entender a la comunidad mesoamericana sin la referencia de su territorio o paisaje” (2010, p.50). Por tal motivo, es importante reconocer que, en la organización del pueblo el sentido de solidaridad conduce el día a día de los habitantes, pues cuando las posibilidades económicas no permiten la contratación de mozos para trabajar en las tierras, se practica la “Guelaguetza” bajo el

pensamiento “tú trabajas hoy para mí y mañana yo para ti” por lo que hay quienes trabajan todo el año. En estas actividades, no existe diferencia de género, hombres y mujeres se dedican al campo y se apoyan mutuamente. A pesar de que los hombres realizan algunas tareas que exigen de mayor esfuerzo, hay mujeres que también las realizan. Asimismo, no existe diferencia en lo que refiere a las edades, hombres y mujeres se dedican al campo hasta edades avanzadas.

La “Guelaguetza” como otra expresión de participación es una muestra de reciprocidad “como principio fundamental para la construcción y funcionamiento de las redes sociales” (Maldonado, 2010, p.53) que se practica constantemente ya sea en las fiestas como bodas, bautizos, funerales, posadas, fiestas de otros pueblos, etcétera; que consiste en aportar lo que denominan “reliquia”, que es una ofrenda hacia la familia que hace el gasto y que consiste en un apoyo en especie como: tortillas, café, maíz o algún producto; o bien, un apoyo económico que es recibido, agradecido y anotado en una libreta para tener presente que en el futuro aquellos que fueron apoyados tienen la obligación de apoyar.

Esta muestra, además, es de convivencia, pues después de la entrega de la reliquia, si se trata de una festividad, por ejemplo, y las mujeres se encuentran preparando comida, aquellos que llegan a dar el apoyo también se integran en las actividades sin que les sea requerido, observan en qué pueden ayudar o en dónde hacen falta manos y comienzan ya sea a poner la lumbre, echar tortillas, ayudar en la elaboración. Los hombres, realizan actividades como llevar leña. Durante estas existe un diálogo constante pues hablan entre ellos de diversos temas que acontecen en la comunidad, cuentan anécdotas o solicitan y comparten información. Es importante destacar que, en esta muestra, la religión pasa a segundo plano, pues lo que importa es que la persona que recibe la ayuda haya apoyado en otras ocasiones a otros ciudadanos, de no ser así, no recibe la ayuda de los demás. Prevalece la vida en colectivo ante las creencias religiosas.

La solidaridad y unión de la comunidad se manifiesta también en las diferentes festividades como en las fiestas patronales, el pueblo suele extender la invitación a otros pueblos para asistir de manera general y específicamente también a participar, ya sea en sus encuentros de basquetbol (que es el juego que más se practica en la Sierra Juárez), o bien, extienden la invitación a las bandas de música. Si los pueblos visitantes asisten con sus autoridades o con la banda de música, son recibidos en la entrada del pueblo anfitrión mediante un protocolo de agradecimiento, se les da de comer y un lugar en donde dormir durante los días de la fiesta. Posteriormente, si el pueblo visitante lo elige, extiende una invitación a la banda del pueblo que lo acogió y éste tiene la obligación de asistir a la fiesta patronal como acto de reciprocidad.

Finalmente, en Latuvi, como en muchos pueblos originarios, existe lo que denominan “casa de la comisión”, ahí dan de comer a las personas provenientes de otros pueblos, o bien, hay quienes en sus casas se preparan con anticipación para recibir a todos los paisanos que gusten llegar por lo menos a tomar un café. De tal manera que, cuando ellos visitan otros pueblos, también son recibidos. Estas formas de participación son pilares que componen la vida comunitaria en las que indudablemente, se encuentran presentes obligaciones sociales que conforman no sólo una forma de organización, sino un sentido de ser un nosotros, mismo que es trasladado a otros espacios como lo son las escuelas.

1.2 Las escuelas de Latuvi

De acuerdo con los registros de la población, la escuela primaria, fue la primera institución educativa en instaurarse en Latuvi, ésta inició sus clases el día 25 de mayo de 1928 en la casa particular del Sr. Daniel Cruz Cruz, asignando como primera maestra a la C. María Soto y fue en esa época en que:

Inicia una nueva etapa en la vida de la comunidad; necesidades varias aparecen, entre otras, un local para el funcionamiento de la escuela, cooperación económica para los gastos escolares, el nombramiento de un comité de Educación (...), el nombre oficial de la comunidad y el nombre propio de la escuela (Cruz, 2007, p.24).

En este aspecto, cabe destacar que el tequio como forma de organización de los pueblos indígenas y en este caso de Latuvi, ha originado grandes logros para la comunidad, encaminados siempre a resolver las necesidades y/o problemáticas que se expresan en las asambleas generales. De tal forma que después de instaurarse la institución, la población se organizó para, a través de tequios comenzar a resolver las primeras necesidades.

Para el año 1939, de acuerdo con Cruz (2007), quien escribe una reseña de la comunidad, llegan a Latuvi como docentes dos maestros originarios de la cabecera municipal, Santa Catarina Lachatao, uno de ellos Rodolfo García Prieto, quien se encargó de modificar el nombre de la escuela primaria conocida como “Miguel Hidalgo” a “Una luz en la montaña”. El autor, hace mención de la imposición de la lengua, tarea que fue otorgada a las escuelas para castellanizar a los pueblos indígenas a partir de la prohibición de su uso durante la permanencia en la escuela, lo que implicaba en realidad todo el día debido a que las escuelas operaban con horario discontinuo.

Posteriormente, en el año 1981, el C. Teófilo Santiago Contreras, realizó los trámites ante la dependencia de la Secretaría de Educación Pública para la creación de una telesecundaria, siendo autorizada y asignándolo como director y maestro (Areas, L., Avila, Y., 2007: 20). La última institución en instalarse fue el Jardín de Niños Beela Diila que funcionó sus primeros años bajo el control de Educación Indígena y en 1995 pasó a ser controlada por el sistema de Preescolar General adscrito a la zona escolar 010 con cabecera en Ixtlán de Juárez, Oaxaca (Cruz, J., 2007: 28). Es importante destacar que:

En México el preescolar se oferta a través de tres tipos de servicios: general, indígena y comunitario. Estos servicios tienen elementos comunes que los articulan y les permite dialogar entre sí, como son los propósitos y los contenidos; de igual manera presentan contrastes que los diferencian: el manejo de la lengua indígena como eje transversal de la modalidad indígena y la propuesta pedagógica de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD) para las escuelas a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), son ejemplo de algunas diferencias entre ellos. (Quezada, 2017, p. 5)

En ese sentido, reconocer las distinciones entre estos tipos de servicio, ayuda a comprender la dinámica de organización del Jardín de Niños, en este caso, significa que el zapoteco como lengua materna en la comunidad deja de cobrar relevancia desde el nivel preescolar y se apega a la misma normatividad que una escuela de contexto urbano.

El Jardín de Niños “Beela Diila”, «Lucero de la mañana» en zapoteco, ha permanecido los últimos 10 años con una organización bidocente, debido a la población infantil que atiende, misma que ha ido disminuyendo cada ciclo escolar; lo que implica que una de las docentes deba asumir el cargo de Directora comisionada y, con ello, las responsabilidades administrativas y se tenga que ausentar en algunas ocasiones para cumplir con los diferentes trámites de gestión que se realizan durante el ciclo escolar. Asimismo, ha implicado que los grupos sean multigrado.

Es importante mencionar que, los ciudadanos, a través de la Asamblea, han impulsado la construcción y el mantenimiento de distintos espacios en las tres instituciones educativas pues para ellos, la educación de su pueblo es responsabilidad de todos los ciudadanos.

1.3 El pueblo y la escuela ¿Cómo se organizan?

En Latuvi, el pueblo ha establecido una relación con la escuela que va más allá del espacio áulico. En cierta manera, la estructura organizacional se ve reflejada en las escuelas pues es a través de la Asamblea que se elige un comité de Padres de familia, conformado por: un presidente, un secretario y un tesorero (únicamente se eligen varones), mismo que constituye uno de los pilares de la vida organizativa de Latuvi desde 1928 y que funge durante un ciclo escolar para las tres instituciones educativas que ahí se ubican. Es el único servicio cuya temporalidad es regida de manera institucional y del cual se hace el proceso de entrega en el mes de agosto, a diferencia de los demás cargos que se entregan en el mes de diciembre. Dicho comité es el encargado de organizar, en conjunto con los profesores de las

instituciones, las distintas actividades que se realizan durante el ciclo escolar, principalmente los eventos que tienen impacto en la comunidad, así como lo que refiere a gestión escolar; primero con cada institución y finalmente con las tres.

Con referencia a lo anterior, es la Asamblea la que estableció que es el pueblo en general quien tiene la obligación de velar por la educación de sus ciudadanos, por lo que, cada ciclo escolar, se solicita una cuota por ciudadano para que el comité de padres de familia pueda administrarlo y solventar las necesidades de las instituciones entre las que se encuentran: gastos de traslado a la Ciudad de Oaxaca para la gestión o la adquisición de material, adquisición de materiales o bien reparación o mantenimiento de las instalaciones, entre otras. De tal manera que, es la Asamblea la que respalda las decisiones de las escuelas, así como quien otorga o niega el apoyo a la participación en encuentros deportivos o eventos socioculturales en la misma comunidad o en otros pueblos.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, con respecto al sistema de cargos en el pueblo, se identifica que son los hombres quienes asisten a las reuniones tanto en las escuelas como a nivel comunitario para asumir las decisiones que consideran importantes; mientras que las mujeres se encargan de procurar el cuidado de los hijos, hacerse cargo de las tareas y de ir a dejar y recoger a los más pequeños.

Además, la organización del pueblo se refleja en los distintos eventos que la comunidad considera relevantes a realizar durante el ciclo escolar, a continuación, se describe la dinámica de los más significativos, ya que éstas contrastan con las formas de participación en escuelas donde son los profesores quienes dirigen, controlan, aprueban y exigen respuestas de los padres en asuntos escolares (Bertely, 2000) pues se puede observar que es la comunidad a través de su estructura organizacional quien se encarga de coordinar el trabajo con el personal docente de las instituciones educativas. Cabe destacar que todas las prácticas que se mencionan a continuación forman parte importante de la vida comunitaria pues son planteadas desde la Asamblea e involucran a las escuelas:

- **15 y 16 de septiembre:** Días antes de esta fecha, la Asamblea determina el presupuesto que se destinará para la celebración, principalmente para apoyar a las familias cuyos hijos sean elegidos para participar. Posteriormente comité y docentes de las tres instituciones se reúnen para llegar a acuerdos, entre ellos, el comité solicita a los docentes elegir a las niñas y niños que representarán los principales roles de la conmemoración: América, coristas, reina de las fiestas patrias y pajes. Para la comunidad, estos roles son de carácter importante por lo que, el día de la festividad se sigue todo un protocolo para solicitar el permiso de las familias que también asumen una responsabilidad.

Durante todo el día 15 se realizan diferentes actividades desde las 6 de la mañana, hora en que se iza la bandera en la Agencia Municipal y las tres escuelas. Después, las señoras encargadas del comedor comunitario (quienes también se organizan previamente en distintas reuniones con la Autoridad Municipal) ofrecen un desayuno a todos los niños del pueblo para posteriormente pasar los eventos, deportivos en su mayoría de veces, que el comité de educación programa en coordinación con los docentes.

Mientras se llevan a cabo los eventos en las canchas de la Agencia Municipal, las familias de la reina de las fiestas patrias, así como de la América, ofrecen una comida en su casa, pues para ellos es un honor representar al pueblo.

Posterior al arrío de bandera, todo el pueblo se dirige a la casa ya sea de la reina o de la América, ello depende de la distancia, de tal forma que primero se va por la que vive más lejos. Si el lugar de destino es en alguno de los sectores alejados, los ciudadanos ofrecen vehículos para transportar a todos aquellos que deseen asistir. Al llegar ahí, el primero en hablar es el Agente Municipal para solicitar el permiso de la participación de la niña, después es

obligación de los directores de las tres escuelas también pedir el permiso y agradecer a la familia de la niña elegida. Concluye el padre de familia, quien después de otorgar el permiso invita al pueblo a pasar a recibir lo que la familia ha preparado. Finalmente, todos regresan a la Agencia Municipal, en donde se lleva a cabo la conmemoración del grito de Independencia, después del cual en algunas ocasiones la autoridad organiza un baile.

El día 16 comienza nuevamente con la izada de bandera a las 6 am; a las 8 comienza el desfile de los niños por las principales calles del sector centro y culmina con un acto cívico en el que la América y la Reina nuevamente se hacen presentes, esta vez sin acto protocolario. Después de esto, los niños se dirigen al comedor comunitario ya que se les ofrece el desayuno y luego se continúa con los eventos deportivos hasta la arriada de bandera. Este día, cuando el torneo culmina, se otorga una premiación al equipo ganador y las autoridades agradecen la participación del pueblo en el evento.

- **20 de noviembre:** Similar a la organización del 15 y 16 de septiembre, el comité se encarga de llamar a los docentes para involucrarse en la organización del evento, para el cual se determinan diferentes actividades, entre ellas: acto cívico, desfile y eventos en los que participen los ciudadanos. Cada año se plantean distintas actividades, aunque para esta fecha normalmente el comité pide que se realice un mini torneo de voleibol para que las mujeres tengan participación pues en el mes de septiembre se da prioridad a los varones. También, en distintos años, se han añadido carreras de velocidad, de antorcha e incluso carreras de burros. Lo que busca el comité es que los ciudadanos se motiven a participar durante este día. Finalmente, el acto cívico y social se realiza en la noche, en el cual son los docentes los encargados de preparar con los niños algún bailable para presentar. En todas las reuniones de organización, el comité de educación está presente para coordinar y avalar las actividades que se programen.

- **10 de mayo:** En las escuelas, se tiene prohibido realizar alguna actividad para conmemorar esta fecha, ya que consideran es un evento que corresponde realizar al pueblo. Por ello, se reúnen comité y docentes para dar a conocer las distintas propuestas y organizar la celebración. Entre las actividades que se realizan en este día, se encuentran las mañanitas en el panteón a las 8 am, acto en el que participa la banda de música de Latuvi; para este, se invita a los niños de la escuela primaria y telesecundaria a asistir al panteón y llevar flores que se colocan después de entonar las mañanitas.

Después, todos se dirigen a la Agencia Municipal, lugar en el que se llevan a cabo ya sea juegos organizados o algún mini torneo para el cual se solicita el apoyo de los docentes que tengan conocimiento de los deportes que se practican y que puedan fungir como árbitros. Alrededor de las 2 pm, se ofrece una comida a todas las mujeres presentes, los representantes del cabildo, hombres en su mayoría, son quienes se encargan de servir y al final recoger todo. Posteriormente, se lleva a cabo un acto social organizado por los docentes, niñas y niños, quienes presentan distintos bailables o poesías. Además, se lleva a cabo una gran rifa, en la que todas las madres de familia se llevan un obsequio. Los obsequios que se otorgan, son parte de la gestión de las autoridades municipales.

- **30 de abril:** Al igual que el 10 de mayo, son las Autoridades Municipales las que determinan cómo realizar esta celebración solicitando el apoyo de las escuelas en lo que refiere a propuestas o el desarrollo del evento. Ellos se encargan de gestionar los recursos económicos o bien los presentes que se dan a los niños en este día. En las reuniones previas, los docentes presentan ideas y entre todos se elige la que se considera mejor, se asignan comisiones de adorno, elaboración y dirección del programa y se acuerda con el comité las fechas en las que el material debe estar listo. En caso de que el 30 de abril sea un día inhábil o en periodo vacacional, el comité de educación hace

la invitación a los docentes de participar pues la festividad debe llevarse a cabo.

- **Clausura de fin de ciclo:** Desde hace algunos años, el pueblo en Asamblea general revisó las condiciones en las que se daban las clausuras de las distintas escuelas, considerando que era mucho gasto económico para algunas familias el hacerlo en diferentes días ya que había quienes tenían más de un hijo que se graduaba en las distintas instituciones, por lo que decidieron que sólo se realizaría una clausura entre las 3 escuelas. Lo que originó que el comité de educación, se encargara de reunir a los directores para acordar una única fecha cada ciclo escolar.

Así, al reunir al personal docente, se establecen comisiones encargadas de adorno, organización y dirección del programa cívico y social. Las instituciones no pueden deslindarse de esta organización ya que fue acuerdo de Asamblea General.

Como podemos observar, la escuela, en este contexto, no es un espacio aislado que pueda ejercer autonomía en lo que refiere a su organización. Es más bien un lugar en el que se manifiesta todo el engranaje de la vida comunitaria. A diferencia otros contextos en los que son los docentes quienes planean y organizan las mismas festividades, éstas son desde la comunidad a partir de una estructura establecida por los ciudadanos; siendo ellos quienes promueven el vínculo escuela-comunidad.

Inevitablemente, existe un contacto constante con las formas de vida y de organización de la comunidad y de esta manera, es imposible visualizar a la escuela como un espacio aislado de la vida cotidiana. De igual manera, es imposible concebir la educación a través de un modelo homogeneizado en el que se desconozcan las características contextuales. En la perspectiva de Rengifo, G. (2003) a partir de un estudio hecho a las comunidades Andinas se trata de una forma de crianza, de tal manera que “criar la escuela es sensibilizarla con las

actividades que desarrolla la comunidad, es hacerla también parte del ciclo de la vida” (p. 26). En el caso de Latuvi, son los docentes quienes se integran a una coordinación que ha prevalecido en la comunidad.

No obstante, también es preciso reconocer que en dichas festividades y formas en que se traduce la participación, no se realizan procesos reflexivos, como se puede apreciar en la celebración de la Independencia de México, en la que por años han elegido una niña para representar a la reina, cuya participación en el evento es ser coronada y observar la interpretación del Himno Nacional. Los ciudadanos concuerdan en que desde que eran pequeños se ha realizado así y desconocen el origen de dicha práctica, pero lo atribuyen a la escuela. Lo que da muestra de las maneras en que escuela y comunidad construyen prácticas en la interacción constante.

En ese orden de ideas, como se mencionó anteriormente, son en su mayoría los ciudadanos quienes asisten a la Asamblea, por lo que podría considerarse que su participación en la comunidad es más visible que la de las mujeres; sin embargo, no menos importante.

1.4 Las mujeres en la organización de la vida comunitaria.

En Latuvi, las mujeres juegan un rol primordial en la vida comunitaria, a pesar de no ser quienes cubren un cargo considerado de rango en la estructura organizacional, son ellas quienes se encargan de las familias mientras los hombres cumplen su responsabilidad con el pueblo. A continuación, se presenta una de las perspectivas de las mujeres respecto a las actividades que fungen en Latuvi:

Las mujeres, creo que iguales. Si porque los hombres en el cargo, en las asambleas, en los tequios y las mujeres pues igual en la cocina, las pláticas, hay muchas actividades también que la mujer hace para el pueblo y luego este...pero creo que así mayormente el que participa más es el hombre porque es un año a veces que pierde se va ahí al pueblo y uno como mujer pues no, si dan cargos de esos de nutrición o de ...pero uno ve más la preocupación de llegar pronto a casa que porque

dejamos a los hijos tenemos que llegar más rápido y el hombre no. Ese si es posible hasta las once, doce de la noche va a regresar a casa. (Briana, comunicación personal, (16, abril, 2019)).

Como se observa en el testimonio anterior, la responsabilidad de los hijos recae principalmente en las mujeres quienes además participan en roles específicos de la vida comunitaria, lo que indudablemente configura una organización familiar distinta cuando la madre o el padre deben cumplir con un cargo en la comunidad:

Es muy difícil porque principalmente en lo económico porque se van a veces se van desde que amanece hasta que entra la noche y se van y pues no traen ningún ingreso a la casa para los gastos y luego también para el tiempo que están con nosotros o nos ayudan en el terreno igual no nos pueden apoyar cuando de veras están ocupados. También descuidan un poco a los hijos porque se van todo el día a veces ni saben que hicieron hoy o ni saben cómo se comportaron, más si llegan de noche a veces ya están durmiendo, a veces hay días que ni ellos mismos ven a sus hijos despiertos pues por lo mismo que se van, se dedican mucho tiempo al cargo. Si nos afecta mucho en lo económico, tanto de la casa, todo, todo nos afecta, sí. (Briana, comunicación personal, (16, abril, 2019)).

En efecto, aunque la participación de la mujer no se visibiliza en la vida comunitaria, representa un rol importante en la misma ya que en lo familiar se responsabilizan no sólo del cuidado de los hijos, sino del ingreso familiar. Los hombres por su parte, se deben responsabilizar por completo del cargo que ejercen.

Adicionalmente, aunque ninguno de los dos se encuentre cumpliendo algún cargo en la comunidad, las madres de familia tienen la obligación de participar en “la cocina” que, en el testimonio, hace alusión al comedor comunitario y “las pláticas” haciendo referencia a las reuniones convocadas por el centro de salud.

Con respecto al comedor comunitario, éste es un espacio ubicado en las instalaciones de la escuela primaria, en el que se da de desayunar y comer a las niñas y niños de las tres instituciones educativas. Se creó hace 28 años gracias a la inserción de la escuela primaria al programa denominado Aula Abierta.

El programa de aula abierta fue impulsado a mediados de los años noventa por el profesor Javier Sánchez Pereyra con la finalidad de poner a la escuela en el contexto de la comunidad. En la actualidad, es un programa educativo dependiente del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). De acuerdo con Figueroa “contempla estrategias y acciones de trabajo destinadas a favorecer, en comunidades de alta y muy alta marginación, la permanencia de los estudiantes en la escuela básica” (2004, p. 235). La base real del programa son las madres de familia, quienes son las responsables de la organización y forma de trabajo, mismo que se articula en tres ejes de acción: Alimentación y nutrición, Prácticas de salud y taller de lectura. (Figueroa, 2004).

Precisando de una vez, la operatividad de los comedores comunitarios depende de las mujeres y, por tanto, de las formas de vida de la comunidad. En el caso de Latuvi, el pueblo determinó que se estableciera para las tres escuelas, situación que implicó una transformación más en la estructura organizacional ya que, a pesar de que el programa sea institucional y sólo considere a las madres de familia, en este caso, para los cargos de presidenta y tesorera, se nombran incluso mujeres que no tienen hijos en las instituciones educativas; es decir, son cargos que ejercen como ciudadanas. Lo que implica que, durante ese año, en caso de ser casadas, sus esposos no ejercerán un cargo.

Las ciudadanas nombradas deben cumplir esa responsabilidad durante un ciclo escolar y se encargan de gestionar y administrar la despensa, organizar los horarios de los grupos de madres que asisten cada semana, asistir a diversas capacitaciones durante el ciclo escolar (sobre temas como nutrición, organización e higiene del comedor, salud, entre otros), establecer la dieta semanal de las niñas y niños y finalmente, formar los nuevos grupos que se integran al comedor comunitario.

En la actualidad, son en total 8 turnos, es decir, 8 grupos conformados por 9 madres de familia de las 3 instituciones; de tal manera que, participan una semana

completa cada dos meses en la preparación de alimentos y limpieza del comedor comunitario. Dichos grupos, se integraron a través de rifas y se han ido reagrupando conforme los alumnos inician o culminan sus estudios. Es decir, las madres de familia pertenecen a un grupo durante 3 años de preescolar, 6 de primaria y 3 de tele secundaria. Lo que da un total de 12 años de participación como mínimo en el que asisten a preparar almuerzo y comida para los alumnos de las tres instituciones. En caso de que tengan más de un hijo, el período de su turno se amplía, pues debe cubrir un turno hasta que todos sus hijos egresen del nivel secundaria. A continuación, se expone el caso de una madre de familia de tres niños; uno en cada nivel educativo:

¿Yo? Tres, seis, nueve, voy para doce años (...) me faltan seis, nueve años (...) Si (...) Si llevo la edad de Line que ya va en tercero, pasó tres de preescolar, seis de la primaria, son nueve, tres de la tele, doce, voy para doce años y entra Junior a sexto... ¡a primero! (...) de la primaria...entonces son seis y tres de la...entonces son nueve años que me faltan todavía. (Mine, comunicación personal, (17 de abril, 2019)).

Esta madre de familia, deberá cumplir con su turno durante veintiún años en total y en caso de tener otro hijo, deberá volver a comenzar desde el nivel preescolar hasta que su hijo culmine sus estudios de secundaria. Los grupos están organizados por semana, cada uno cubre un turno de 8 de la mañana a 5-6 de la tarde aproximadamente durante los días que los alumnos asisten a la escuela; lo que significa que también, en caso de que las fechas en que se realizan festividades en conjunto pueblo e instituciones educativas, como 15 y 16 de septiembre o 20 de noviembre deban asistir sábado o domingo. En el caso de la presidenta y tesorera, su horario se amplía.

Estos grupos de participación, se modifican cada ciclo escolar pues todos deben tener el mismo número de integrantes; es decir, si egresan 8 niños de la telesecundaria, pero dos madres de familia pertenecientes a ese grupo aún tienen hijos en la primaria, deberán integrarse al grupo que se conforma con los niños de nuevo ingreso; o bien, pueden incluirse con algún otro grupo que haya disminuido

en número de integrantes. En este aspecto, las madres mencionan que se han enfrentado a distintos conflictos al integrarse a los grupos e interactuar entre ellas:

Pero trabajé en un turno, en otro turno que estaba yo antes, porque me cambiaron, ahí si de repente pues que no te daban permiso, que ya dijo aquella esto, al ratito ya se pelearon que porque aquella habló de la otra y o sea si fue una experiencia muy fea estar en ese turno, pero en mi turno ahora en donde estamos no, porque pues reímos, no sé, reímos, a veces este estamos, nos apuramos al ratito ya estábamos este haciendo nuestro trabajo y nunca hablando de los demás, o sea todo tiempo estamos bien y sí me ha gustado pues, aunque si es cansado pero pues tienes que ir porque sabes que ahí tienen que comer tus hijos. (Mine, comunicación personal, (17 de abril, 2019)).

La madre de familia, en este caso, había dejado su turno para cumplir como presidenta del comedor por lo que, al reorganizar los grupos quedó fuera durante un ciclo escolar; al volver, en la nueva organización se integró a un grupo que estaba incompleto. Como lo menciona, durante sus interacciones se enfrentan a diversas situaciones e indudablemente se presentan conflictos, principalmente cuando se trata de organizar la vida familiar con las obligaciones con la comunidad:

Nosotros en nuestro turno pues si nos damos permiso porque por ejemplo ahora que fueron a la copa IEEPO fueron dos días y pues yo tenía que lavar, apenas habían regresado de ir a las eliminatorias de la copa Benito Juárez, con Linet, un sábado y domingo, entré de semana y no había yo lavado y me dijeron anda vete y más que mi esposo tenía cargo (...) en esa forma de, de ayuda o si tu hijo está enfermo pero hay turnos que no porque por ejemplo hay turnos que no, pon de tu parte para que vaya ¿y si no tienes económicamente eso? Hay a veces que ya te están cobrando doscientos pesos para que vayas a estar o sea un día pues, ahora si te faltaste dos días ya son cuatrocientos y así te vas o sea que es como le diré muy pesado y hay turnos que no aceptan de parte. (Mine, comunicación personal, (17 de abril, 2019)).

Situaciones como la descrita son resueltas entre ellas, en sus grupos, son quienes deciden su organización y formas de apoyo mutuo. En el testimonio, se percibe que es un grupo que comprende las responsabilidades de la madre de familia al tener que acompañar a sus hijos a los eventos en otras comunidades, así como las actividades a realizar en casa mientras el padre de familia cumple con sus actividades en la comunidad. No obstante, hay quienes manejan los conflictos de

otras maneras, incluso en situaciones difíciles; pues como lo menciona hay quienes obligan a sus compañeras a pagar a alguien para que asista en su lugar. Hay grupos que no permiten ningún tipo de ayuda, la madre tiene la obligación de asistir, así como también hay grupos que se han acoplado y sus interacciones y experiencias no se limitan a una relación de trabajo comunitario:

Ahí estamos, para mí si es bonito porque a veces compartimos (...) experiencias o luego también decimos es que así preparamos esta comida, así va a saber mejor, este caldo hay que hacer y mi turno nos llevamos bien todas. Si a veces siempre hay uno que otro, que otro, problema, pero así problemas grandes que hemos tenido no, siempre nos hemos llevado bien, si a veces nos contamos lo que pasa en casa, a veces compartimos diferentes cosas, o hasta a veces los bordados ahí andamos que así inicié este, que así es el otro y para mí en mi turno si he tenido buena convivencia con mis compañeras. (Briana, comunicación personal, (16, abril, 2019)).

Sus relaciones armonizan la labor familiar con la responsabilidad comunitaria. En palabras de Wenger “la participación va más allá de la intervención directa en unas actividades específicas con unas personas concretas” (2010, p.82) es un componente de identidades pues no es algo que se pueda encender y apagar. En el caso de las mujeres de Latuvi, éstas interacciones han ido configurando su organización y han moldeado un sentido de pertenencia.

Finalmente, otra actividad en la que participan principalmente las mujeres es en la asistencia a las reuniones y talleres convocados por el sector salud, todos los miércoles en las mañanas, en éstos tratan asuntos relacionados con la higiene, educación y cuidado de la salud; a partir de éstas, organizan desfiles, campañas de salud y la recolección de basura por equipos. Ésta última actividad, se realiza un día a la semana por la tarde.

En conclusión, las maneras en que se traduce la participación de las madres de familia en la vida comunitaria configuran una cotidianeidad diferente en las escuelas de Latuvi ya que no sólo se enfocan a los procesos cognitivos de las niñas y niños; sino que se complementa con la organización familiar.

II. ¿De qué maneras se traduce la participación en la escuela?

En este capítulo, presento cómo se entiende teóricamente la participación desde distintos espacios y cómo se traduce en las prácticas de la vida cotidiana de la comunidad y la escuela; el término se analiza a través de los postulados de (Wenger, 2001; Jiménez y Kreisel, 2018).

Asimismo, expongo los máximos referentes en cuanto a la participación de las madres y padres de familia en la escuela: las Comunidades de aprendizaje y las escuelas comunitarias, trabajadas a partir de las aportaciones de (Elboj, Puigdemívol, Gallart, Valls y Maldonado, 2011), respectivamente, quienes posibilitaron la identificación de elementos característicos de la participación.

Finalmente, presento las distintas maneras en que se caracteriza la infancia, para evidenciar la importancia de reconocer

2.1 ¿Qué se entiende por participación?

Abordar el tema del trabajo docente con madres y padres de familia implica la revisión de la participación desde una perspectiva que permita profundizar el sentido que otorgan los sujetos a las actividades que realizan en el espacio escolar y en la comunidad porque este nos conducirá a la comprensión de sus acciones. En la mirada de Wenger “los conceptos que empleamos para comprender el mundo dirigen nuestra percepción y nuestras acciones (...) actuamos según nuestra visión de mundo” (2001, p. 26).

En su texto: Participación Comunitaria en Educación-reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social, los autores plantean la diferencia entre las formas de participación comunitaria que, a partir de una experiencia específica, reflexiona sobre una forma situada y dialógica de participación frente a prácticas que se reproducen bajo un enfoque instrumental (2018). De acuerdo con ellos, la participación de las familias en la escuela, articulada a través de las vías institucionalmente instituidas comparte esta visión instrumental limitada “puesto que ahondan en un sentido instrumental y funcional a la reproducción de un sistema

educativo que tiende a su reducción en gasto público, que plantea ampliar el poder socializador y sus mecanismos de conocimiento hacia las familias” (Jiménez y Kreisel, 2018, p. 230).

Wenger define la participación en un sentido más amplio al referirse a esta como “un proceso activo, complejo que combina hacer, hablar, pensar, sentir y pertenecer. En el que interviene toda nuestra persona, incluyendo cuerpo, mente, emociones y relaciones sociales” (2001, p.80) que además está presente en nuestra vida cotidiana y en la forma de involucrarnos y relacionarnos como seres humanos en los distintos grupos a los que pertenecemos. Para el autor, la participación no es algo que “encendamos y apaguemos” pues “no sólo da forma a lo que hacemos, sino que también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos” (p. 22) en los distintos espacios en los que interactuamos con los otros.

En ese sentido, Wenger fundamenta el término participación a partir de las siguientes características: a) Puede suponer todo tipo de relaciones: conflictivas o armoniosas, íntimas o políticas, competitivas o colaboradoras. b) En comunidades sociales conforma nuestra experiencia y también conforma esas comunidades. c) Los efectos de la experiencia no se limitan al contexto específico de su participación. Forma parte de quienes son, una parte que siempre llevan consigo. Va más allá de la intervención directa en unas actividades específicas con unas personas concretas. Coloca la negociación de significado en el contexto de nuestras formas de afiliación a varias comunidades. Es un componente de nuestras identidades (2001).

Es decir, nuestra participación está moldeada por nuestras diversas experiencias en comunidades conformadas por nosotros mismos en distintos contextos. De acuerdo con Wenger “La participación humana en el mundo es, por encima de todo, un proceso de negociación de significado” (2001, p.78). De ahí que ésta envuelva la complejidad humana en donde indudablemente existen desacuerdos, limitaciones, conflictos, así como también relaciones de armonía y comprensión.

Ideas que coinciden con Jiménez al referirse a las formas extendidas y ampliadas de la participación en la escuela, mismas que no podrían estar exentas de negociaciones de poder en las que es necesario reconocer las tensiones y diferencias que forman parte de un “proceso dinámico e inconcluso, pero reflexivo, auto apropiado y participativo” y que se requieren comprender para extender el propio sentido de la participación” (2018, p.237) que prevalezca sobre el instrumentalismo que se ha establecido en las escuelas. Para ello, es preciso identificar las formas en las que se manifiesta la participación en el ámbito educativo.

2.2.1 La participación de madres y padres en el ámbito educativo

Un referente destacado sobre la participación de madres y padres de familia en el ámbito educativo es el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado en 1992; en este documento se sientan las bases para propiciar una participación de sectores más amplios de la sociedad.

En términos de políticas educativas, de acuerdo a la Ley General de Educación, en su Artículo 66°, del apartado de la participación social en la Educación, sección 1 de los padres de familia:

Son obligaciones de quienes ejercen la patria potestad o tutela: apoyar el proceso educativo de sus hijas, hijos o pupilos. Y colaborar con las instituciones educativas en las que estén inscritos sus hijas, hijos o pupilos, en las actividades que dichas instituciones realicen (2011, p. 22).

Específicamente en el nivel preescolar, desde el Programa de Estudios 2004 Programa de Educación Preescolar (PEP), se establece que para el logro de los propósitos del nivel se requiere de la colaboración entre la escuela y las madres y padres de familia y determina como una condición de dicha colaboración, la existencia de propósitos comunes, para lo cual, menciona la importancia de promover una intensa comunicación respecto a los propósitos y tipos de actividades que se realizan en la escuela. (Secretaría de Educación Pública, 2004, p. 136).

En el Programa de Estudio 2011, Guía para la Educadora Educación Básica Preescolar, resalta que la intervención de la educadora es importante, porque la comunicación que establezca con las madres y padres de familia puede contribuir a mejorar la convivencia familiar y el trato digno hacia las niñas y los niños (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 71). Asimismo, reconoce que establecer vínculos entre docentes y familias, no sólo es deseable sino posible, a través de un marco de diálogo y respeto en donde se regulen las relaciones entre ambos; los beneficios para la escuela serán mayores contrario a lo que sucede cuando se les cierran las puertas (SEP, 2011, p.157).

Además, en el Plan y Programas de estudio para la educación básica, Aprendizajes Clave para la Educación Integral 2017, se menciona que es imprescindible estrechar la vinculación entre las familias y las escuelas mediante los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS)

Así como la impartición de talleres de orientación y capacitación para involucrar a las comunidades en la planeación y gestión cotidiana de las escuelas. Finalmente, se deben priorizar los planteles de estas comunidades en los programas que invierten en la infraestructura física y recursos directos al plantel, facilitando su participación en la definición y la supervisión de las obras (SEP, 2018, p. 81).

En las mismas circunstancias, en el nivel preescolar se otorga a las familias un libro denominado *guías para padres*, que, con la implementación de la Reforma Educativa (2014) cambia su denominación a *libro para las familias* con el que “se espera apoyar a las familias en la crianza y educación de los niños, particularmente en el fortalecimiento de ambientes seguros para su desarrollo físico y socioemocional, y en el enriquecimiento de experiencias de aprendizaje” (SEP, México, 2018), mismo que describe algunas sugerencias para que las madres y padres de familia realicen un “acompañamiento” en el hogar. También, contiene información para comprender cómo aprenden los niños, porqué es importante valorar sus avances en casa y en la escuela y qué experiencias ayudan en su desarrollo integral; así como el trato y la comunicación con las educadoras y su participación en las distintas actividades que ésta proponga (SEP, México, 2018).

En efecto, se establece que debe existir un vínculo estrecho entre la familia y la escuela, a partir de la participación de las madres y padres, sin embargo, para la creación de dicho vínculo, las voces de éstos se invisibilizan por lo que su participación en la realidad es comprendida y establecida desde la perspectiva docente, de diversas maneras en las que se establece como objetivo principal el beneficio a las escuelas, no a la formación de los niños. Esencialmente se ha enfocado a la gestión escolar, mejora de infraestructura y apoyo a tareas.

De acuerdo con algunas investigaciones revisadas en torno a la participación de madres y padres de familia en la escuela, se observa que algunas de éstas, de enfoque psicológico, se encaminan a identificar la manera en cómo esa participación influye en los procesos escolares, en el comportamiento de los alumnos en la escuela o bien, en lo referente al impacto en los aprendizajes de los alumnos (Moha, 2013).

En esa óptica, existen otras que dan cuenta de la multiplicidad de maneras en las que se ha involucrado a madres y padres de familia en proyectos y actividades encaminados a fortalecer la relación colaborativa que debe existir entre la familia-escuela como son sesiones de orientación y asesoramiento psicopedagógico, entrevistas, talleres, sesiones formativas e informativas, participación en convivencias escolares, colaboración en actividades extraescolares, entre otras (Aguirre, 2015). Dichas iniciativas, se han establecido desde una lógica homogeneizadora, en la que se presentan modelos estructurados de sesiones en las que incluso las problemáticas familiares (violencia de género, alcoholismo, nutrición, mujer actual, por mencionar algunas) ya están determinadas² y parten de temas aislados y establecidos por la escuela.

De manera específica, se puede mencionar el caso de los talleres dirigidos a madres y padres de familia que tienen como uno de sus objetivos más frecuentes involucrarlos en el aprendizaje de sus hijas e hijos, además de enfatizar el papel de

² El programa de escuela para padres del DIF, por ejemplo, cuenta con una lista de diversos temas para trabajar con las diferentes instituciones a las cuales se les brinda el servicio. Así también, dicho programa no tiene objetivos ni metodología establecidos. Las adecuaciones se hacen en la práctica.

la familia principalmente en el apoyo a tareas. Sobre estos, podemos encontrar infinidad de metodologías, sugerencias, técnicas, estrategias orientadas al “buen manejo” del grupo con el que se pretende trabajar.

El Colegio de Estudios Avanzados de Iberoamérica, por citar un ejemplo, ha creado un sitio de internet³ en el que expone el contenido de los talleres que oferta, entre ellos: ¿Qué significa ser padre? Que expresa como objetivo sensibilizar a madres y padres de familia sobre la importancia de su colaboración y corresponsabilidad en el aprendizaje de sus hijos; ¿Cómo hacer de la lectura un taller de convivencia en el hogar? Que tiene como finalidad impulsar círculos de lectura en las familias; ¿Cómo colaborar en la escuela de nuestros hijos e hijas? Este último encaminado a identificar, planear y evaluar acciones que contribuyan a la mejora de los aprendizajes de los niños y niñas a partir de la autorregulación de madres/padres de familia y en coordinación con la Ruta de mejora escolar. Dichos talleres tienen además tiempos y actividades establecidas. En esta propuesta, se puede observar la lógica de una metodología encaminada a integrar paulatinamente a las madres y padres de familia a la dinámica escolar.

En otras investigaciones, de enfoque cuantitativo, lo que se pretende es demostrar el impacto que tiene la participación de madres y padres de familia en los resultados de los objetivos planteados en el programa. De tal forma que, se hace una diferenciación entre madres y padres que asisten constantemente a las actividades promovidas por las escuelas, aquellos que faltan ocasionalmente y aquellos a los que (basados en la estadística de asistencias) no les interesa.

Se percibe entonces una visión de participación desde la institución en la que no se establece una relación con madres y padres encaminada a la comprensión de ésta como:

Un proceso social de mayor alcance, consistente en participar de una manera activa en las prácticas de las comunidades sociales y en construir identidades en relación con estas comunidades. Una participación que no sólo da forma a lo que hacemos,

³ El programa se encuentra incorporado a la Red Iberoamericana de Educación y Liderazgo y se encuentra disponible en el sitio <http://ceai.edu.mx/padresfamilia.html>.

sino que también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos (Wenger, 2001, p. 24).

Con base en los planteamientos anteriores, Wenger establece como una característica de la participación “la posibilidad de un reconocimiento mutuo. Lo que reconocemos tiene que ver con nuestra mutua capacidad de negociar significado. Sin embargo, esta mutualidad no supone igualdad o respeto. Los participantes conforman mutuamente sus experiencias de significado.” Así, al participar, desarrollamos experiencias que nos permiten negociar un significado del ser docente, el ser madre o padre de familia, ser alumna o alumno, ser parte de una comunidad; según el autor: “En esta experiencia de mutualidad, la participación es una fuente de identidad. Al reconocer la mutualidad de nuestra participación, pasamos a formar parte unos de otros.” Y de nosotros mismos, pues somos capaces de reconocernos a partir de los otros, identificar similitudes y diferencias, modos de pensar, saberes, modos de ser y de actuar y también aspiraciones.

Contrario a lo establecido en el Plan y Programa de estudio denominado Aprendizajes Clave para la Educación integral (2017) en el que si bien, se percibe una idea de participación propositiva y abierta al diálogo, enmarca ciertas actividades en las que los padres se deben involucrar. De tal manera que establece que:

La tarea de las familias en relación con las experiencias de aprendizaje de la educación preescolar consiste en: a) apoyar a los niños en las tareas que solicita la escuela. b) Escuchar a los niños y realimentar los diálogos. c) alentar a los niños para que observen, conversen, colaboren con otros, respeten a su familia y compañeros. d) Participar con ellos en las tareas escolares en casa o en la localidad. e) mantener relaciones de comunicación y respeto con sus hijos y con la escuela (SEP, México, 2017).

En otras palabras, la participación se limita al cumplimiento de acciones establecidas por la escuela. Lo que, en la realidad, continúa manteniendo más que un vínculo escuela-familia, una relación en la que permanecen disociados un mundo del otro. Asimismo, el Programa establece el impulso de la corresponsabilidad de

madres y padres de familia y escuela en el aprendizaje y desarrollo integral de los niños para lo cual, menciona:

Deberán conocer y participar en la elaboración e implementación de la ruta de mejora escolar, la vigilancia de la normalidad mínima en la operación de las escuelas y la construcción de ambientes de aprendizaje. Cada CEPSE⁴ apoyará al director de la escuela en acciones de gestión que contribuyan a la mejora del servicio educativo y favorezcan la descarga administrativa de la escuela” (SEP, México, 2017).

De tal manera que esta participación se enfoca en el control y vigilancia de lo que sucede en la escuela. No se establece un propósito:

Con un sentido más profundo que apueste por formar personas capaces de pensar críticamente y que sientan la necesidad (aunque sea inconscientemente) de luchar individual y colectivamente por una sociedad más justa, más que por alcanzar títulos o mejorar las calificaciones escolares de sus hijos (Domingo, 1995, p.184).

En ese sentido, como una forma de participación, se puede establecer una diferencia entre lo que sería la conformación de una Escuela de Padres y una Escuela para padres. En el caso de la primera, de acuerdo a Aguirre, éstas se conformaron con unos objetivos definidos: ofrecer una información adecuada sobre temas de la práctica educativa diaria, colaborar en alguna modificación de actitudes y comportamientos de los hijos, y formar sobre aspectos evolutivos generales y orientaciones para la educación (2015, p.88). Sin embargo, más que ser una escuela de madres y padres, está dirigida a ellos; es decir su definición dista de lo que sugiere la connotación pues ésta no surge de ellos, de ahí que sus planteamientos conduzcan a un trabajo dirigido que se enfoca principalmente en los procesos escolares en los que existe una falta de identidad y pertenencia a un grupo.

En contraposición, una escuela de padres, en palabras de Domingo “desde una perspectiva crítico-participativa, puede impulsar todo un proceso de formación permanente del profesorado, de reconstrucción cultural y de desarrollo organizativo

⁴ Consejos Escolares de Participación Social en la Educación. Es un modo de organización entre autoridades educativas y la comunidad escolar que tiene como principal objetivo lograr la autogestión de las escuelas.

del centro que lleva esta experiencia” (1995, p.183) y además pueden impulsar el trabajo colegiado que implique procesos reflexivos no sólo del docente, sino de madres, padres de familia y alumnos que en determinado plazo sean capaces de conformar una comunidad que construya una “autonomía educativa de los sujetos –autonomía docente y aprendizaje y construcción de autonomía del educando-, es proceso, es llegar a ser” (Freire, 2004).

En esa perspectiva, reconocer y valorar la participación de las madres y padres de familia en la escuela como una forma de ser en el mundo permite ir construyendo y visibilizando otras formas de configurar la práctica educativa, que propicien “vincular, de manera creativa, las disímiles formas de conocimiento más allá de las fronteras culturales” (Almeida, 2014) y otras pedagogías que “envuelvan prácticas de des-aprender lo impuesto y asumido y de volver a reconstruir el ser...” (Maldonado, 2013 citado por Villagómez, 2014, p. 41), de revalorarnos, reconstruirnos unos a otros en una formación desde la colectividad, desde nuestras diversas formas de vivir y de pensar y no desde las que nos han sido impuestas en la homogeneidad.

A continuación, presento brevemente las características de dos proyectos considerados exitosos a nivel mundial y local en lo que refiere a la experiencia del trabajo con madres y padres de familia y comunidad.

2.2.2.1 Las comunidades de aprendizaje como vías a la participación de las madres y padres en la escuela.

Un referente de la participación de las madres y padres de familia en el ámbito educativo que ha tenido impacto a nivel mundial es la experiencia de las Comunidades de Aprendizaje⁵, término que es acuñado por el CREA (Centro

⁵ Las Comunidades de Aprendizaje es un proyecto que surgió en 1978 en Barcelona, España. Inicialmente, estaban planteadas para facilitar la participación de personas adultas en actividades educativas que se encontraban en situaciones de desventaja y de exclusión social.

Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades), mismas que se convirtieron en un modelo exitoso de transformación que se ha implementado en distintos escenarios educativos entre los que destacan España, Chile y Colombia pues han sido retomados por la UNESCO.

Las comunidades de Aprendizaje son definidas por Valls como:

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula (2000, p.8).

Se caracterizan principalmente por atender a las particularidades de cada contexto social, cultural y político y conciben a la educación como una responsabilidad que compete a la sociedad en su conjunto. De tal manera que trascienden al poner especial interés en responder a las preguntas ¿Quién? ¿Para qué?, refiriéndose a los agentes educativos que participan directa e indirectamente, así como en los fines de la educación (Beltrán, Martínez y Torrado, 2015), principalmente a los padres de familia y comunidad.

Adicionalmente, las Comunidades de Aprendizaje cumplen con cuatro características fundamentales para su funcionamiento: a) basan su pedagogía en el diálogo igualitario a través de una organización democrática en el que la función del profesorado es promover la participación de toda la comunidad, b) La participación activa en la elaboración del proyecto educativo se abre a toda la comunidad y, principalmente, a las familias que son protagonistas y a la vez responsables de la educación de sus hijos e hijas (Elboj, 2006). c) Otorgan valor a la inteligencia cultural de la que disponen todas las personas adultas, dicho concepto, incluye la pluralidad de dimensiones de la interacción humana y engloba las habilidades prácticas, académicas y comunicativas (Díez y Flecha, 2010), d) Intentan transformar el entorno cultural, bajo la premisa de que no se puede condenar a las personas a permanecer en desigualdad debido sus condiciones iniciales desfavorables (Elboj, 2006).

En ese sentido, las comunidades de aprendizaje plantean la igualdad como un objetivo más global que la diversidad o la diferencia, así como el reconocimiento

de la diversidad cultural que existe en las escuelas como un nuevo reto “para lograr una educación igualitaria que fomente el derecho de cada persona a ser diferente pero que favorezca la posibilidad de acceder a determinados elementos culturales que le permitan su inclusión” (Elboj, 2003,p. 101) a la denominada sociedad de la información.

En este orden de ideas, suponen el reconocimiento lo diferente y la diversidad cultural presente en las escuelas. De acuerdo a Elboj (2003) en las comunidades de aprendizaje:

Lo realmente nuevo es conseguir que seamos iguales, el objetivo freireano de unidad de la diversidad o igualdad de las diferencias supone que todas las personas, sin distinción de clase social, género, cultura o edad tenga derecho a una educación igualitaria. La diversidad no es el objetivo sino el camino para llegar al verdadero objetivo que es la igualdad impidiendo que ésta se desfigure en homogeneidad. Pero cuando la diversidad sustituye del primer plano a la igualdad, se debilitan los esfuerzos por superar la desigualdad (p.100).

Así, la importancia radica en basar la educación en la diversidad cultural para promover no sólo el mantenimiento sino el desarrollo de las propias identidades y culturas al mismo tiempo que respeta las diferencias y se potencia la igualdad para que toda persona pueda adquirir las competencias necesarias dentro de la sociedad actual (Elboj et al., 2006).

En las comunidades de aprendizaje se plantea como uno de sus fundamentos principales la necesidad de una educación que otorgue importancia al dialogo igualitario que integre las voces de la comunidad “con el objetivo de desarrollar un proyecto plural y participativo en función del contexto social, histórico y cultural del alumnado” (Elboj et al., 2006, p. 27). Los autores establecen como eje central las dificultades por las que atraviesan los grupos que se consideran desfavorables principalmente para acceder al mercado laboral en la sociedad mayoritaria.

2.2.2.2 Educación comunitaria y participación de los padres de familia.

En el ámbito estatal, de acuerdo con Maldonado (2010) la educación comunitaria es un modelo específico, cuya propuesta intercultural busca resignificar la escuela desde las comunidades. Según el autor, su objetivo es: “brindar una educación de calidad y que fortalezca la vida comunitaria, es decir, atender en las mejores condiciones a los estudiantes a través de un modelo que los centre en su responsabilidad comunitaria” (p. 167).

En otras palabras, tiene la finalidad de lograr una formación sólida y amplia basada en la identidad de los estudiantes miembros de pueblos originarios cuyo sentido de educación radica en el impacto que pueda tener en la comunidad para que puedan andar por todo el mundo siendo conscientes de su pertenencia y su responsabilidad con el futuro de la comunidad a la que pertenecen o con la que se identifican (Maldonado, 2010, p.25) Dicho modelo, surgió gracias a diversas experiencias pedagógicas en distintos niveles educativos que en sus inicios estaban enfocadas principalmente en utilizar las lenguas originarias en el aula y que, posteriormente, se constituyó en una experiencia de educación formal que atiende los espacios desatendidos por la educación indígena a nivel nacional, convirtiéndose así en la nueva educación comunitaria; misma que en palabras de Maldonado:

Se empeña en movilizar a la sociedad en torno a asumir la responsabilidad por su saber y su aprendizaje. En este sentido, se pretende formar a los niños y jóvenes para que asuman responsablemente el destino de sus comunidades y pueblo; y no se trata solamente de que se preocupen por el presente de su comunidad sino por el futuro de ella y del conjunto al que pertenecen (p.168).

En este marco, se reivindica una formación que vincula a los niños y las niñas a la comunidad, en la que los sujetos se convierten en aprendices e investigadores de los saberes locales para contribuir en la reflexión y resignificación conjunta, siempre negociada del papel de la institución como espacio comunitario Kreisel, 2016b (citado por Jiménez, 2018).

En este modelo, que ha tenido mayor realce en escuelas secundarias comunitarias, Jiménez destaca cinco dimensiones de la participación a) El consejo representativo, que se refiere al involucramiento de los ciudadanos de las comunidades en los procesos de investigación de cada proyecto como vínculo importante para los procesos de apropiación local del modelo; b) La construcción conjunta de los proyectos, en la que participan comuneros, familias, estudiantes y docentes con la finalidad de contribuir a la reflexión conjunta sobre las problemáticas locales y sus posibles soluciones; c) El proceso de construcción de conocimientos, que reconoce el conocimiento local retomando la lógica propia de las comunidades a través de los comuneros a quienes considera >portadores de conocimiento< ya que aportan a través de su experiencia y saber a los procesos educativos y reflexivos en la formación de los jóvenes; d) la interlocución educadores-comunidad, la función de los educadores es mediar los procesos formativos en cada plantel y son concebidos como actores centrales del proceso dialógico entre la comunidad y la escuela; e) las formas comunitarias de decisión y lógicas culturales y sociales son puestas en interacción respetuosa y dialógica (2018, p. 236-237).

Maldonado (2010) por su parte, distingue tres formas de participación de la comunidad en apoyo al modelo educativo de las secundarias comunitarias: a) La participación de la estructura organizativa de la comunidad (autoridades municipales y asamblea general) en la gestión y operación de recursos, así como en la evaluación de los rumbos de cada grupo escolar; b) La participación de los representantes específicos de la comunidad para dar seguimiento a los trabajos de la escuela, conocido como Consejo Representativo y c) La participación de los sabios de la comunidad, quienes orientan a los alumnos y resuelven sus dudas (p. 214).

Una de las experiencias pedagógicas específicas de este modelo educativo y que hace referencia al trabajo con padres de familia y niños en edad de 0 a 6 años, es la creación de nidos de lengua, encabezados en Oaxaca y México por la CMPIO, principalmente en comunidades en las que ya no se hablan las lenguas originarias como lengua materna o incluso ya no se habla (Maldonado, 2011, p. 199) y que Lois

Meyer y Benjamín Maldonado han impulsado como modelo para recuperar y preservar las lenguas indígenas de Oaxaca.

Dicho proyecto no sería posible sin el interés y la participación de las propias comunidades, quienes deben organizarse y tener la disposición de transmitir la lengua a las futuras generaciones de manera gratuita además de comprometerse a hablar la lengua originaria en distintos espacios, pero esencialmente el hogar pues de otra forma el nido no tiene sentido. De tal manera que, la participación de los padres de familia no puede reducirse al hogar, ni separarse del espacio escolar, pues en estos proyectos escuela y comunidad deben plantearse desde la misma lógica de reconocimiento y respeto hacia lo propio y lo diferente.

A manera de resumen, ambos proyectos coinciden en la diversidad cultural como la base de la transformación de la educación; no obstante, con un enfoque distinto, como se muestra en la tabla 3:

Tabla 3. Comunidades de aprendizaje y Educación comunitaria. Proyectos en busca de la transformación.

Comunidades de aprendizaje	Educación comunitaria
Plantea hacer todas las transformaciones que sean necesarias para lograr que todas las niñas y niños tengan la posibilidad de adquirir los aprendizajes requeridos por la sociedad de la información.	Pretende formar niños y jóvenes para que asuman responsablemente el destino de sus comunidades y pueblo.
Busca la interacción con el resto de los actores que forman parte de la educación. Las familias y toda la comunidad hacen suyo el centro educativo para su propia formación, para ayudar y ayudarse, compartir y formarse como madres y padres y como personas.	Se empeña en movilizar a la sociedad en torno a asumir la responsabilidad por su saber y su aprendizaje.

<p>Transformar a la escuela para lograr que todo el alumnado atraviese la barrera de la exclusión educativa y social. Las dinámicas escolares, las metodologías y la propia pedagogía tienen que adaptarse a las nuevas necesidades informacionales.</p>	<p>Su misión es revertir la tendencia de la educación gubernamental en sus aspectos nocivos como: una filosofía etnocidio, la mala calidad de la educación, el uso de modelos pedagógicos inapropiados, la diferencia ante maestros burocratizados, la exclusión del saber comunitario.</p>
--	---

Fuente: elaboración propia con base en los datos de Maldonado (2010), Elboj (2006).

En este mismo orden y dirección, en ambos proyectos se expresa una necesidad del reconocimiento de la diversidad cultural precisamente para enfatizar en la importancia del involucramiento de madres, padres de familia y comunidad en la formación de las niñas y niños. De tal manera que, desde las comunidades de aprendizaje, la diversidad cultural plantea los límites de los alumnos para insertarse en la nueva sociedad globalizada; desde esta visión, los diferentes, los excluidos se apoyan mutuamente para adaptarse.

Contrariamente a la Educación comunitaria, en la que se expresa una perspectiva intercultural, entendida por Maldonado (2010) como “un escenario por construir”; en otras palabras, “es el país, región, comunidad o aula que siendo multiculturales valoran todas las culturas que las conforman y respetan a sus miembros en su diferencia” (p.59). Desde esta perspectiva, en la educación comunitaria, como experiencia de participación de madres y padres de familia y comunidad, se busca que niñas y niños puedan moverse con seguridad en un mundo globalizado “esa seguridad se da una formación sólida, amplia, autónoma, junto con una conciencia de su ser específico y de los derechos desde su especificidad” (Maldonado, 2010, p. 166), principalmente de sus responsabilidades ante lo propio pues pretende que cada niño y cada joven aporte a la cultura de la que forma parte.

2.3 Infancia. ¿De qué niñas y niños hablamos?

La infancia a menudo es vinculada a una etapa de la vida que en el imaginario se asocia a la debilidad y por tanto a la dependencia. De acuerdo a Da Costa (2007) es vista desde una “homogeneización de la población infantil” de la que deriva una concepción del niño como un ser incompleto que requiere protección, cuidado y apoyo, por lo tanto, dependiente en forma completa del adulto (Amaya, 2010) que permanece en un mundo ideal que gira en torno al juego. De tal manera que:

La infancia más que un estado físico relacionado con la edad tiene que ver con una constitución simbólica o, en otros términos, con una conformación subjetiva o una forma de ser sujeto infantil, misma que no permanece intacta e inamovible, sino por el contrario cambia y se reconstruye en consonancia con el cambio social (Medina, 2015, p.57).

En ese sentido, el concepto de niño se ha desarrollado desde diferentes enfoques, como lo menciona Calarco, (2006) El niño es el producto o el efecto de un proceso de subjetivación (tiempo de niñez) en el cual interviene una representación social a la cual denominamos infancia.

En el orden de las ideas anteriores, se considera necesario realizar una revisión de las distintas formas en que se ha simbolizado a quienes transitan entre el hogar y la escuela: las niñas y niños. De acuerdo a Sainz (1973):

El tradicional concepto de la educación como mera preparación para la vida ulterior llevaba consigo envuelto el menosprecio de la vida infantil, considerándola como algo puramente transitorio, imperfecto, la desaparición del cual debía acelerar la educación, para que el niño llegara cuanto antes a adquirir los caracteres de hombre (p.19).

Desde estas concepciones, el niño fue interpretado como un hombre en miniatura, de tal manera que no había un trato diferenciado hacia él, era una representación a quien la escuela se encargaría de perfeccionar, para insertarlo prontamente a la vida laboral.

Posteriormente, el niño se convierte en el centro de la educación, surgiendo así diversos aportes en los que predomina la relevancia del respeto a la idea del

desarrollo del niño, quien es definido a partir de ciertas características y considerado como una masa que es necesario moldear para llegar a ser.

A continuación, la idea del niño como sujeto incompleto, fragmentado continúa presente, pero:

Comienzan a ser tenidos en cuenta por su pertenencia a las instituciones de la sociedad: familia y escuela; se es hijo y alumno, convirtiéndose en una niñez institucionalizada, núcleo del interés educativo de los adultos en el que la escuela entraba a complementar la labor de la familia en su papel de educadora (Nossa, Godoy, Duarte, Gutiérrez y Torres, 2007, p. 198).

Surge de esta manera, el vínculo entre infancia y escuela, como producto de un largo proceso histórico que fue adaptándose a las constantes nuevas necesidades económicas y sociales y que se fue consolidando con la aparición de un sistema educativo unificado (Medina, 2015).

En palabras de Medina “La concepción moderna de la infancia deriva necesariamente en un conjunto de prácticas institucionales que están orientadas a realizar la conversión del niño en sujeto social” (2015, p. 20).

2.3.1 El niño en edad preescolar

En este estudio, se retoman las aportaciones de Gessell (1997) ya que éstas están encaminadas a brindar una visión panorámica del periodo preescolar. Para el autor, son cuatro grandes aspectos que define como <campos de conducta> a partir de los cuáles se diferencian las etapas de desarrollo de los niños, estos son: características motrices, conducta adaptativa, lenguaje y conducta personal y social. De acuerdo con el autor, éstas se desarrollan de manera progresiva en un proceso de continuidad que describe a través de lo que denomina niveles de maduración definidos y caracterizados cronológicamente.

Los campos de conducta de Gessell (1997) se caracterizan de la siguiente manera:

- ❖ **Características motrices.** Referidas a las actividades motrices gruesas y finas que el niño realiza, tales como: la manipulación de materiales diversos, el control de movimientos, el dominio de la coordinación, desplazamientos, velocidad, equilibrio y postura.
- ❖ **Conducta adaptativa.** Engloba el aspecto cognitivo; retoma elementos como el sentido del orden, lógica, apreciación de la forma y el número, la percepción visual, conducta manipulativa-perceptual, capacidad analítica, su orientación manual, capacidad de atención, memoria, conocimiento de los colores, mimetismo, capacidad de deducción, capacidad de generalización y abstracción, procesos intelectuales.
- ❖ **Lenguaje.** Se refiere a las formas en que el niño se comunica; retoma aspectos como la emisión de sonidos, expresiones faciales, ademanes y actitudes posturales, expresividad emocional, articulación de sonidos, vocabulario.
- ❖ **Conducta personal-social.** Comprende el comportamiento del niño en el entorno social, sus actitudes ante las interacciones con los adultos, sus rutinas cotidianas de descanso y alimentación, identidad personal, expresión de emociones, autopercepción, autonomía.

Específicamente, se retoman las características de los niños de tres a cinco años. Para Gessell (1997), entender al niño de tres años significa comprender que ignora totalmente el mundo de la guardería; se observa que, aunque el autor describe algunas características a partir de las actividades que el niño puede o no hacer en el contexto familiar, se enfoca principalmente en la escolarización como se puede observar en la tabla 4.

Tabla 4. El niño de 3 años

El niño de 3 años			
Características motrices	Conducta adaptativa	Lenguaje	Conducta personal-social
Le atraen los lápices y se da una	Coordinación motriz superior.	Las palabras están separadas del sistema motor	Es capaz de negociar

manipulación más fina. Mayor capacidad de inhibición en el dibujo espontaneo e imitativo. Trazos mejor definidos. Mayor control en la construcción de torres. Pedalea un triciclo. Sentido más perfeccionado del equilibrio.	Su percepción de la forma y de las relaciones depende en gran medida de las adaptaciones posturales y manuales gruesas. Manifiesta una incansable tendencia hacia la clarificación perceptual al formular preguntas sobre lo que observa.	grueso y se convierten en instrumentos para designar preceptos, conceptos, ideas, relaciones.	transacciones recíprocas. Permanece sentado en su silla esperando la siguiente tarea. Manifiesta una activa adaptabilidad. Su cooperación es incoherente, vacilante y fragmentaria. Demuestra mayor interés y habilidad para vestirse y desvestirse.
---	--	---	--

Fuente: elaboración propia con base en los datos de Gessell (1997).

Gessell, retoma las características del niño desde su nacimiento; sin embargo, al llegar a la edad en la que comienza su vida escolar, se distingue que se hacen evidentes las dificultades que presenta al adaptarse a ese otro entorno y se comienza a desdibujar aquello que sabe hacer en el hogar. El autor se centra en las características del niño escolarizado a partir de los 3 años de edad.

2.3.2 Desde los planes y programas de estudio.

En México, los niños menores de 7 años estuvieron marginados de la educación formal hasta 1883, año en que surgen las primeras escuelas de párvulos, mismas que atendían a niñas y niños de 4 a 7 años de edad, bajo los preceptos de Federico Froebel, considerado el fundador de los entonces denominados “kindergarten”. Cabe destacar que, aproximadamente en el año 1907, cambian su nombre a “jardines de niños” porque sugiere la idea de almacigo de nuevas vidas, un jardín viviente en el que niñas y niños encontrarán un ambiente apropiado para su crecimiento (Galván, Zuñiga, 1995)

En la actualidad, la educación básica comprende 12 grados divididos en cuatro etapas que enmarcan 4 niveles educativos: educación inicial (no se considera obligatoria), preescolar (obligatoria desde primer grado a partir del ciclo escolar

2008-2009), primaria y secundaria; y que se establecen de los 3 a los 15 años de edad.

Para este trabajo, se retomará únicamente la caracterización de las primeras dos etapas, establecidas en el Programa Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017), ya que son las que conciernen al nivel preescolar:

Tabla 5. Características del niño de preescolar.

Etapa 1: 0-3 años	3-4 años	Etapa 2: De 2° de preescolar a 2° de primaria.
Es la etapa en la que el ser humano presenta más cambios.	Año transicional entre la educación inicial y preescolar, los niños están muy activos y disfrutan aprendiendo nuevas habilidades, desarrollan rápidamente destrezas lingüísticas, su motricidad fina avanza notablemente, se frustran con facilidad y aún son muy dependientes, aunque comienzan a manifestar iniciativa.	Hay un importante desarrollo de la imaginación de los niños, Sus periodos de atención son más prolongados y comienzan a apropiarse del lenguaje escrito. Crece su curiosidad acerca de la gente y de cómo funciona el mundo.

Fuente: Elaboración propia con base en datos del Programa de Aprendizajes Clave (SEP, 2017, p. 57)

De acuerdo a este plan, los niños son sujetos activos, pensantes, con capacidades y potencial para aprender en interacción con su entorno. Asimismo, los reconoce como sujetos de derechos y menciona que “cuando ingresan a la educación

preescolar tienen conocimientos, habilidades y experiencias muy diversas que son la base para fortalecer sus capacidades” (México, SEP, 2017, p. 60). Además, sostiene que para los niños, influye el cursar una educación preescolar que le permita tener efectos positivos en su desarrollo cognitivo, emocional y social, tales como: a) extender su ámbito de relaciones con otros niños y adultos; b) Construir su identidad personal a través de la convivencia y las interacciones en los juegos entre pares, aprender a actuar con autonomía; c) Aprender a convivir como parte de una sociedad al comprender que las formas de comportarse en casa y en la escuela están sujetas a ciertas reglas.

De acuerdo con el Programa, este tipo de experiencias dan significado a la función democratizadora de la educación ya que contribuye a que quienes provienen de ambientes poco estimulantes encuentren en la escuela oportunidades para desenvolverse, expresarse y aprender (México, SEP, 2017). Desde esta perspectiva, la escuela provee al niño de herramientas para potenciar su capacidad en distintos ámbitos.

CAPITULO III.

PARTICIPAR EN LA FORMACIÓN DEL NIÑO ZAPOTECO DE LATUVI.

En este apartado, expreso como punto de partida, la relevancia de la experiencia en la formación y de cómo ésta, a partir de una narrativa, me condujo, en un primer momento, a la reflexión sobre mi propia formación y; posteriormente, a través de las interacciones con otros autores, a la deconstrucción de una idea de participación institucionalizada para resignificarla.

Ulteriormente, se conjuga la participación construida a partir de la revisión del referente teórico con las formas en que se traduce la participación de las madres de familia. Se expresa la manera en que las interacciones entre educadoras y madres de familia, contribuyen a la significación y construcción de participación en la escuela. Se plantea, desde una mirada ampliada, el diálogo como elemento principal en la construcción de una participación con sentido.

3.1 La relevancia de la experiencia en la formación.

El interés de esta investigación surgió de la documentación de una experiencia educativa con madres y padres de familia como docente de educación preescolar que tuve al trabajar durante 8 años en una comunidad zapoteca; es por ello que, antes de comenzar es preciso hacer énfasis en la importancia que radica en la reivindicación de la experiencia como un modo de estar en el mundo (Larrosa, 2015) pues las teorías y prácticas dominantes en educación tienden a reducir el impacto de la experiencia en la formación de sujetos, tratando siempre de objetivarla y explicarla a través de teorías que la enmarcan en lenguajes académicos.

Reconocer pues la experiencia como un proceso subjetivo constante, reflexivo, me permite transformar-me y hablar desde una visión que no sólo me pertenece a mí porque como lo menciona Larrosa (2009) la experiencia es un movimiento de ida y vuelta, significa pues que no se trata sólo de lo que me pasa a mí en tanto que sujeto de experiencia, pues si bien aquello que me pasa tiene efecto en mis pensamientos, en mi forma de actuar y percibir el mundo, en lo que soy, se puede decir también que se construye a partir de aquello que (me) sucede “La

experiencia es una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí. Y en este paso, tanto yo como los otros sufrimos algunos efectos, somos afectados” (Larrosa, 2009, p.20). En la perspectiva del autor “el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación” (2009, p.17).

Es así que en este proceso de investigación a partir de la experiencia educativa en la que trabajé con madres y padres de familia, he podido formar y reformular mis propios pensamientos con la interacción constante con otros autores que me han permitido dar relevancia a estos saberes experienciales (Tardif, 2004) de los que mucho se habla en el contexto cotidiano de los docentes pero que muy pocas veces se traducen al lenguaje escrito para precisamente reconocer las posibilidades de formación de éstas. Larrosa (2009) lo expresa con claridad:

Y decir la educación desde la experiencia y desde la alteridad implica, fundamentalmente, decir-nos en ella. Pensar-nos y decir-nos desde el modo como vivimos, o tratamos de vivir, cotidianamente, día tras día. En ese entorno a la vez tan familiar y tan misterioso, tan confortable y tan hostil, tan seguro y tan lleno de contradicciones, que llamamos educación (p.190).

En ese orden de ideas, la presente investigación encontró su camino y sentido a partir de la narrativa de la experiencia “como mecanismo conceptual e instrumental para la comprensión de las relaciones y procesos cognitivos y sociales” (Sánchez, 2015, p.85). Como menciona el autor, “como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos >motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos<, que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas”. (Sánchez, 2015, p.87). Al construir pues el relato sobre la vida personal, se interpreta y da sentido a la realidad.

Bertely (2001) lo expresa de la siguiente manera:

La riqueza informativa que descansa en las trayectorias de vida y escolares de los profesores, así como el proceso de autorreflexión que se deriva de su trabajo etnográfico en las comunidades, las escuelas y los salones de clases, plantean como necesario el uso de nuevos géneros narrativos (...) que muestren el valor formativo de la implicación del actor en la realidad que estudia (2001, p 139).

En ese sentido, ha sido a través de mi propia experiencia como educadora, que he reconocido la importancia de la documentación y la reflexión constante de mi propia formación. Ha sido esta reflexión, la interacción con otros autores y el diálogo con madres y padres de familia, lo que me ha permitido deconstruir una idea institucionalizada de participación y me ha llevado a indagar más sobre las maneras en que es traducida esta participación en distintos escenarios, que trascienden del contexto escolar al comunitario y que configuran otras maneras de pensar lo educativo.

3.1.1 Un camino a la reflexión: Experiencias del trabajo con madres y padres de familia.

“Nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador” (Freire, 2005, p. 92).

Durante mi formación profesional nunca comprendí la importancia de trabajar con madres y padres de familia, si recuerdo que algunas veces los profesores mencionaron que debíamos organizar reuniones generales, presentar el reglamento escolar y que quizás podíamos organizar convivencias familiares en coordinación con los compañeros de trabajo o bien, que podíamos solicitar la ayuda de los padres para las tareas extra escolares o elaboración de material pero no recuerdo alguna vez haberle otorgado algún sentido a ese trabajo con madres y padres, mucho menos reconocer lo importante que era en primera, conocerlos y en segunda, mantener una buena comunicación con ellos, mucho menos con la comunidad. A pesar de que el Plan de estudios de Educación Preescolar (Secretaría de Educación Pública, 2004) que comenzábamos a trabajar en ese entonces mencionaba:

El logro de los propósitos de la educación preescolar requiere de la colaboración entre la escuela y las madres y los padres de familia; una condición de la colaboración es la existencia de propósitos comunes, para lo cual es importante promover una intensa comunicación de la escuela con las familias respecto a los propósitos y tipos de actividades que se realizan en ella. Pero al mismo tiempo es necesario establecer la apertura para escuchar y atender las opiniones de las madres y los padres respecto al trabajo docente y la escuela (p.136).

Sólo tenía muy presente que cada vez que sucediera algún incidente debía comunicarlo inmediatamente de manera directa a las madres; por ejemplo, si el niño se portaba “mal”, si no había “trabajado”, si había pegado a sus compañeros, si no había entregado la tarea, etcétera. También, sabía que debía realizar algunas reuniones, principalmente de organización para los eventos que la institución programara. De tal manera que, en mi primer año de servicio, a mis 22 años, al comenzar a trabajar en el Jardín de Niños “Beela Diila”, ubicado en la Sierra Juárez del estado de Oaxaca, aproximadamente a una hora y media de distancia de la Ciudad de Oaxaca, cada vez que llegaba la hora de la salida me paraba en la puerta del salón y explicaba en voz alta las tareas a las madres y padres que llegaban a recoger a sus hijos y luego uno a uno, en presencia de todos, decía lo que había observado en sus hijos durante la jornada escolar y que en ese momento me parecía prudente. La mayoría, eran más grandes de edad que yo y habían ya tenido la experiencia de trabajar con otras educadoras en el Jardín de Niños por lo que en cierta forma comenzaron a comparar mi accionar con el de quienes habían trabajado ahí, sobre todo haciendo referencia al control de las niñas y niños.

Recuerdo que un día después de clases, dentro del salón, le dije a una madre que su hijo había golpeado a uno de sus compañeros; ella, comenzó a gritarme que era yo quien no sabía controlarlos y luego se le unió alguien más y alguien más hasta que me sentí totalmente acorralada entre quejas y miradas inquisitivas. Estaba temerosa, sin saber que decir y con la impotencia de querer contestar y no poder hacerlo al ver cómo el problema se hacía cada vez más grande. Comenzaba a molestarme y a querer contestar de la misma manera en que ellas se estaban dirigiendo hacia mí. El presidente del comité⁶, un hombre de unos treinta y cinco años, moreno, de bigote pronunciado, de aspecto serio, quién llegaba todos los días a preguntar si algo se ofrecía, había estado observando todo desde la entrada. Yo

⁶ El comité es un concepto que se usa en las escuelas para referirse a las madres y/o padres de familia que se nombran como representantes para fungir durante un ciclo escolar en la institución de la que sus hijos forman parte. En la comunidad de Latuvi, el mismo comité opera en las tres instituciones educativas: Preescolar, primaria y Telesecundaria.

no me percaté del momento en que llegó, tampoco recuerdo que fue lo que les dijo a las señoras para que se tranquilizaran, sólo recuerdo que esperó a que todas se fueran y con una actitud respetuosa y voz calmada me dijo: - “creo que debería llamar a una por una para que las demás no escuchen porque eso es lo que les enoja”. ¡Cuánto me hubiera gustado saber cómo trabajar con madres y padres de familia ese día!

Además, me habían otorgado el cargo de directora pues era una escuela de organización bidocente⁷, por lo que resultaba aún más complicado saber qué hacer y cómo organizar no sólo a un grupo multigrado, sino a toda una escuela. Recuerdo, que muchos días de ese ciclo escolar las horas que esperaba la salida de los profesores de la telesecundaria, con quienes hacía el recorrido de ida y de regreso a la Ciudad de Oaxaca, me parecían interminables. No me quedaba de otra, porque, a pesar de la cercanía de Latuvi a la ciudad, no hay transporte público y yo sólo quería llegar a casa para olvidarme de los comentarios que hacían las mamás respecto a mi trabajo. Muchas veces lloré por no saber qué hacer para demostrar que yo sabía lo que hacía.

Así, pasaron alrededor de cuatro meses, hasta que en algún momento me vino a la mente la idea de trabajar con las madres de familia, jamás lo había hecho, así que, comencé a buscar en distintas fuentes; me di cuenta de que existían montones de talleres diseñados, incluso venían en orden: dinámicas rompe-hielo, juegos de integración, formación de equipos, etcétera.

Después de revisar algunos y elegir aquellos que me parecían quizás más divertidos o adecuados, planifiqué mis actividades pensando en las madres como si fueran niños, un poco también para quitarme el miedo de interactuar con ellas pues lo que menos quería era quedar en mal o peor aún, que me cuestionaran aún más de lo que ya lo hacían y termináramos llegando a la confrontación, que era lo que yo quería evitar. En realidad, no tenía un proyecto establecido, sólo quería

⁷ Escuelas en las que laboran dos docentes y uno de ellos asume la Dirección, con ello la carga administrativa.

hacer el taller para demostrar un punto: que, como educadora, sabía lo que hacía. Jamás imaginé hacia donde me llevaría esa experiencia.

Ese primer taller, al que sólo asistieron mujeres, lo comencé agradeciendo su asistencia para luego preguntar ¿Qué esperan que su hijo aprenda en preescolar? Tenía planeada una lluvia de ideas y esperaba que las madres mencionaran una respuesta tras otra, sin embargo, ellas se miraban unas a otras, serias; parecía que no obtendría muchas respuestas y en medio del silencio incómodo pregunté: ¿o nada? De pronto, una dijo: -que aprendan a leer – otra mencionó -a contar- y así se unieron otras respuestas como escribir su nombre, el abecedario, los números...

La siguiente pregunta fue más difícil: ¿Para qué?, hubo menos respuestas que a la primera así que continúe presentando cuatro imágenes de niños diferentes: el primero tenía la cabeza enorme sobre un cuerpo pequeño, el segundo tenía una lengua grandota, el tercero un corazón gigante y el cuarto era un niño con el cuerpo musculoso y la cabeza pequeña, les dije a las madres que observaran las imágenes para después preguntar ¿Cómo cuál de ellos les gustaría que fuera su hijo/a? La mayoría eligió el del corazón gigante porque para ellas representaba el amor y los otros se veían raros, otras más eligieron sobre todo el de la cabeza gigante ya que lo relacionaron con un niño inteligente. Sólo 2 o 3 señoras dijeron: ¡ninguno maestra! Pues para ellas todos se veían raros.

En realidad, las imágenes eran con la finalidad de representar los campos de desarrollo que se trabajaban en el Plan y Programa 2004: Desarrollo de lenguaje, Desarrollo Cognitivo, Socialización y afectividad y Desarrollo físico y psicomotriz; y esta actividad fue para explicar la importancia del desarrollo integral y el juego como herramienta principal en el nivel preescolar. Para ejemplificarlo, invité a las madres a salir a jugar al patio, formamos dos equipos y jugamos.

Se mostraban tímidas y a la expectativa pues sólo se observaban unas a otras y sonreían un poco sonrojadas, yo trataba de mostrarme segura y a la vez trataba de motivarlas para que la pena no fuera un obstáculo para realizar la actividad. Explicué que el juego consistía en formar dos filas, en un extremo de la

cancha; en el otro, colocaría piezas de rompecabezas y a cada equipo se le asignaría uno de estos. Cuando la música comenzara, la primera de la fila correría para ir a recoger solo una pieza del rompecabezas, regresar, tocar a la siguiente compañera que saldría por otra pieza, comenzar a armar el rompecabezas y formarse al final de la fila para volver a pasar si era necesario. El equipo ganador sería aquel que armara primero su rompecabezas. Durante el juego, las señoras se mostraron muy competitivas, corrían sin importarles nada más que ganar, al llegar al otro lado, se reían y se gritaban entre ellas: ¡corre! ¡Recio! Al terminar el juego el ambiente era otro, estaban sonrientes y sudorosas, agitaban sus manos hacia adelante y hacia atrás para refrescar su rostro y hacían bromas entre ellas.

Volvimos al salón y pregunté qué pudieron observar que trabajamos en el juego con respecto a las imágenes mostradas. Estaban emocionadas al expresar sus ideas pues aún estaban eufóricas después de la competencia y entre risas y bromas, entre ellas contestaban y trataban de volver a ponerse serias. Después de escucharlas, di una breve explicación de mi forma de trabajo con respecto a los campos de desarrollo tratando de quitar el énfasis en la enseñanza de la lectura y escritura en preescolar. Luego, les agradecí nuevamente el haber asistido a la escuela y finalmente entregué una hoja en blanco a cada una y les dije que escribieran comentarios o sugerencias sobre las actividades que habíamos realizado. Muchas solicitaron que se programaran por lo menos otros dos talleres antes de acabar el ciclo escolar. Yo no podía creer lo bien que me había salido, mucho menos podía ver la magnitud de lo que estaba aprendiendo.

Durante los siguientes 4 años, desde el año 2010, cada ciclo escolar diseñé talleres con diferentes objetivos, algunos de estos con la finalidad de involucrar a madres y padres de familia en la vida escolar, para entonces ya no sólo acudían las mujeres, había unos dos o tres hombres que se comenzaban a involucrar, sobre todo cuando las señoras tenían que estar en el comedor comunitario. Sabía que era un gran reto porque solo hay un Jardín de Niños en la comunidad así que había padres con quienes debí convivir por lo menos dos ciclos escolares, lo que me obligaba a buscar actividades diferentes.

Por ejemplo, tuvimos un taller de animación a la lectura, al que asistieron padres e hijos. Primero narré el cuento de la editorial *“La peor señora del mundo”* de Hinojosa, las madres y padres que asistieron, abrazaban a sus hijos mientras escuchaban la narración, durante la cual no mostré imágenes. Al final, hicieron un dibujo de cómo imaginaban a la peor señora del mundo. Los niños lo hicieron emocionados, mientras que los adultos parecían tener miedo de no hacerlo bien, borraban sus trazos una y otra vez, se observaban unos a otros asombrados de ver la seguridad y la alegría con que sus hijos dibujaban. Conforme terminaron, pegaron sus dibujos en el pizarrón, los niños felices y orgullosos pasaban al frente a pegar sus obras, eran ellos quienes animaban a los adultos. Cuando todos pegaron sus dibujos, observamos las representaciones de la imaginación. Luego, tocó el turno del cuento *“Vamos a cazar un oso”* de Michael Rosen, para el cual se invitó a padres e hijos a cantar frases, repetir sonidos que se indican en el cuento y realizar movimientos y desplazamientos. Las niñas y niños se veían felices de ver a sus madres y padres ahí, jugando con ellos...

Después de ese taller, calendarizamos a cada madre o padre para que asistiera un día a la semana a leer un cuento al grupo y además poner alguna actividad. Ahí, me enteré de que había quienes no sabían leer, ni escribir, aunque habían cursado hasta segundo de primaria. También supe que había quienes sabían leer, pero no de manera fluida y noté que al escribir muchos tenían errores de ortografía. Así que llegamos al acuerdo de que podían narrar alguna anécdota, una historia o leyenda del pueblo o bien contar algunos chistes y/o adivinanzas, la finalidad era desarrollar en los niños el interés por la lectura; sin embargo, a mí me permitió tener un mayor acercamiento de manera individual con cada madre y padre y a ellos observar a sus hijos y a los hijos de los demás en un día de clases. Muchos no sólo se quedaban durante el cuento, sino que permanecían observando a las niñas y niños- pensativos, no preguntaban ni comentaban y yo no quería decirles que se retiraran, me parecía importante que observaran cómo era un día en la escuela para sus hijos. Las niñas y niños sonreían cuando veían que era el turno de su mamá o de su papá, corrían y lo abrazaban diciendo ¡mami! ¡papi! y cuando no, preguntaban - ¿Cuándo le toca a mi mamá? - ¿Va a venir mi papá también? Les

emocionaba saber que en algún momento sería su turno y eso hacía que se mostraran respetuosos con las otras mamás y papás, se sentaban atentos a escuchar.

En ese período, hubo otros talleres que tuvieron como finalidad, la elaboración de material didáctico. Un día, les presenté la idea del libro interactivo, hecho de tela, primero me pareció muy buena idea, después caí en cuenta de todo el esfuerzo que implicaba hacerlo y me preocupaba verlos trabajando en ese material; además del gasto que implicaba la compra de los materiales y fue hasta este punto, cuando me di cuenta que no era yo quien estaba involucrando a las madres y padres en la vida escolar, eran ellos quienes se estaban organizando.

Resulta que, en ese trabajo del libro interactivo, yo, como cualquier día, estaba con las niñas y niños en el aula y a la hora de salir al recreo algunas madres de familia y un padre, estaban reunidos en el patio, habían colocado mesas y todo su material para compartir entre ellos, me sentí culpable de verlos ahí dando de su tiempo en lugar de ir a trabajar a sus terrenos. Les pregunté ¿Qué hacen aquí? Y ellos sonrientes me dijeron vinimos a trabajar juntos, nos pusimos de acuerdo para acompañarnos y prestarnos material.

Me resultaba sorprendente ver siempre ese ánimo por formar parte del grupo, por participar, me sentía cada vez con más ganas de interactuar con ellos, de programar otras actividades, otras convivencias. Ellos siempre decían: si maestra, ¡vamos!, yo pongo esto o yo puedo llevar el otro, yo presto mi camioneta... entonces yo decía: yo también traigo esto. No importaba quien daba más o quien daba menos, lo importante era aportar algo y eso me sorprendía porque en la escuela yo había aprendido que todos debíamos aportar lo mismo o que se debía establecer una cuota para que no hubiera desigualdad; en realidad nadie está en igualdad de condiciones.

Algunos años después, en la zona escolar a la que pertenecía el Jardín de Niños, la supervisora, había gestionado un seminario para aprender a trabajar proyectos comunitarios, para entonces y después de muchos desacuerdos, conflictos y discusiones, ya había comenzado a trabajar de manera conjunta con mi

compañera, aunque los talleres que promovíamos en nuestros respectivos grupos, eran distintos, habíamos comenzado a dialogar sobre la importancia del trabajo con madres y padres; además habíamos tenido la experiencia de participar en distintos proyectos de gestión escolar como escuelas de calidad y Apoyo a la Gestión Escolar, nos habíamos compactado como equipo y comenzábamos a pensar a largo plazo, recuerdo muy bien que decidimos reproducir ese seminario a través de un taller de proyectos con las madres y padres, así que nos organizamos y diseñamos las actividades. Estas eran con la finalidad de exponer las problemáticas que ellos observaban en la institución y una de las actividades que resultó ser de las más interesantes fue representarlas a través de la actuación. La verdad es que yo no estaba muy convencida porque pensaba que les iba a dar mucha pena y no iban a querer hacer nada, pero mi compañera me dijo que la hiciéramos y si no salía pues podíamos buscar la manera de motivar a las señoras.

Así, las madres se disfrazaron de nosotras o de niños o de los integrantes del comité para expresar aquello que para ellos era relevante, lo cual resultó en una divertida manera de manifestar opiniones. Recuerdo que yo no aguantaba la risa y no podía creer las formas en que las madres de familia se expresaban con tanta confianza entre ellas, sobre todo aquellas de semblante serio.

Después, para mí resultó impactante el resultado porque formamos equipos que, a partir de lo trabajado, debían diseñar un pequeño proyecto con miras a mejorar, en cierta manera, la vida escolar y que debía retomar los saberes comunitarios. Así, debían entregar su proyecto por escrito para que lo revisáramos y pudiéramos hacerlo realidad. Había pasado una semana y uno de los equipos, nos entregó su proyecto impreso, habían escrito elementos que ni nosotras habíamos considerado ya que no lo habíamos solicitado con tanta formalidad. Su proyecto consistía en sembrar suculentas (plantas que se dan en la región) en botes de plástico que recolectarían de la basura. Después, enseñarían a los niños a sacarlas de los botes para reproducirlas en otras macetas, la idea también era que las niñas y niños se formaran en el cuidado de las plantas porque la escuela era muy pequeña y no había espacio para tener un jardín en forma del que pudieran

hacerse responsables. Ellas no sólo entregaron su proyecto, durante todo el ciclo escolar lo llevaron a cabo. Nosotras aprendimos a cuidar de las plantas y a reproducirlas.

Mi último año en la comunidad, ya no sólo eran las madres de familia, cada vez más padres comenzaban a involucrarse en las actividades; incluso, diseñamos un taller específico para hombres porque habíamos observado que, debido a la forma de vida de la comunidad, la responsabilidad de los niños recaía sobre las madres.

Así, nos reunimos mi compañera, el profesor de educación física y yo, para buscar un tema que pudiera ser el pretexto para que no hubiera posibilidad de que enviaran a las madres, de ello surgió la idea de un taller y una convivencia con el tema de “la lucha libre mexicana”. Para el taller, planeamos la forma en cómo explicar a los padres la importancia de la actividad física y su acompañamiento en el desarrollo de ciertas habilidades, pensamos que así los motivaríamos a realizar lo que seguía...

El profesor de educación física preparó una sesión de ejercicios propios de la lucha libre mexicana y nosotras nos apartamos, ellos mostraban mayor confianza con el profesor y mayor libertad. No todos quisieron realizar los ejercicios y durante la sesión el profesor hablaba de la dificultad que representa desarrollar esas habilidades para algunos niños y que por eso debían recibir apoyo. Después, se les explicó que prepararían una función para los alumnos referente a la lucha libre como deporte. Hubo quienes se emocionaron e inmediatamente eligieron un luchador ¡Yo soy la Parka! -dijo uno; otro dijo que él sería el réferi porque no le salían las marometas, otro, de mayor edad, dijo que el ayudaría armar el ring porque su condición física no le permitía realizar movimientos bruscos. Comenzaron a mencionar fechas para ensayar y preparar todo, ellos organizarían la presentación y nosotras, con las madres, elaboraríamos piñatas y tendríamos un taller de creatividad.

Sin pensarlo, habíamos planeado todo un proyecto para involucrar a la familia. El día antes del evento, fue soleado y caluroso, los padres llegaron a la hora de la salida para armar el ring, traían barretas, sogas y cava hoyos. Llegaron y sólo preguntaron ¿En dónde? Para comenzar a armarlo, nosotros, desconcertados porque no éramos, como suponíamos, quienes estaban dirigiendo la actividad, observamos cómo lo hicieron y cuando estuvo listo preguntamos cómo hacían esos nudos que quedaban en el aire, no comprendíamos y ellos se reían. Algunos se fueron por unos refrescos y quienes armaron el ring se sentaron en el pasto a observar el ensayo de quienes iban a dar el espectáculo. Parecía que nos habíamos puesto de acuerdo con ellos.

El día de la convivencia llovió mucho (el clima de Latuvi era así, podía llover a cántaros un día y al siguiente estar soleado o granizar) y no podíamos utilizar el escenario que se había armado en la escuela, pero todos estábamos tan entusiasmados en llevar a cabo la actividad que no fue problema buscar otro espacio, por lo que nos trasladamos a la explanada de la Agencia, aunque ya no pudimos hacer nada por armar un ring en forma y tuvimos que improvisar con tapetes. Pensamos, que el estar en el centro del pueblo, con gente externa observando, ocasionaría que los padres se mostraran tímidos y no quisieran participar, en realidad estaban muy contentos porque la gente que estaba ahí o incluso aquellos que pasaban, se acercaban a ver el espectáculo, aplaudían y hacían bromas, era un ambiente amigable.

Niñas y niños veían a los luchadores y preguntaban ¿quiénes son? ¡Ya sé! ¡Es mi papá! ¡Es el físico! ...nosotras les decíamos que no, que eran luchadores de verdad; ellos estaban tan emocionados que querían tomarse fotos con esos personajes. Las señoras reían a carcajadas al ver a sus esposos ejecutando las marometas; incluso se acercaron los profesores de la escuela Telesecundaria que iban pasando por ahí y se quedaron a observar.

Fueron múltiples las experiencias con madres y padres de familia, principalmente ese último ciclo escolar que tuve la oportunidad de trabajar ahí. Otra de ellas, surgió gracias a las remodelaciones del comedor comunitario ya que, debido a ésta, todos los días debíamos trasladarnos a la Agencia Municipal en donde se ubica la cocina del pueblo, para que las niñas y niños desayunaran, por lo que era inevitable pasar frente a la oficina de ecoturismo, al lado de la cual hay un mapa grande de la comunidad que muestra un río. Así, uno de esos tantos días, surgió de los niños el interés por saber qué era un mapa, les llamaba la atención los dibujos que en él había y me preguntaron para qué servía y en dónde estaba ese río. Dijeron que querían ir ahí y querían saber cómo llegar. Era tanto su interés que a diario corrían a verlo y decían: ¡La mapa, la mapa! Vamos a ver la mapa. - ¿El mapa? - Preguntaba yo y trataba de responder a sus preguntas, que casi siempre eran las mismas, con la insistencia de ir a conocer el río. En esos días, a la hora de la salida comenté el interés a los padres, quienes dijeron ¡vamos maestra!, vamos todos.

De tal forma que, en el aula con los niños comenzamos a hacer mapas de cómo llegar a casa, cómo llegar a la escuela, qué significa cada símbolo en un mapa, cual es la derecha, la izquierda, etcétera; mientras que los padres de familia comenzaron a organizar una convivencia en el río, cotizaron precios para que se nos diera de comer en uno de los criaderos de truchas muy cercano al río y comenzaron a buscar vehículos para el traslado. Nosotros visitamos las oficinas de ecoturismo, pedimos mapas, preguntamos por los ríos. Se armó todo un proyecto que culminó con nuestra excursión al rancho “cara de león”.

Recuerdo haber solicitado el apoyo del profesor de educación física, él aceptó e incluso programó algunas actividades de convivencia que se dio después de la visita a las cascadas. En estas experiencias, siempre había un vamos a hacer esto, vamos a hacer el otro. Yo aprendía cada vez más de la comunidad, de madres, padres, niñas y niños, quienes siempre me motivaban a conocer sus formas de vida.

Hoy creo que fueron las madres y padres de Latuvi quienes, en este camino de la docencia, me enseñaron a trabajar con ellos y que era la misma dinámica de organización de la comunidad y no la escuela por sí misma la que fomentaba la participación de las familias.

3.2 Trabajar con madres de familia: una experiencia de negociación de significados.

En este estudio, se recupera la noción de participación desarrollada por (Wenger, 2001; y Lave y Wenger, 2016) así como mi propia visión resignificada en la que comprendo la participación como un proceso de reconstrucción y formación colectiva pues es a través de nuestras interacciones, de ese estar con los otros, que construimos sentidos y damos significado a quienes somos y a aquello que hacemos en los diversos grupos a los que pertenecemos; lo anterior para analizar la manera en que las madres de familia traducen su participación y la influencia de ésta en la formación de sus hijos.

Para Wenger, “el proceso de participar en una práctica siempre implica a toda la persona, actuando y conociendo al mismo tiempo” (2001, p. 72), además, “no sólo es un proceso social, sino también es una experiencia personal” (p.96). En esta visión, el autor plantea que la práctica y la teoría, los ideales y las realidades conforman un todo. Todos tenemos nuestras propias maneras de comprender el mundo y nuestras teorías y al participar en comunidad las desarrollamos, negociamos y compartimos (Wenger, 2001).

En este propósito, los relatos de las madres de familia, destacan la valoración de su participación en la escuela:

Tanto a nosotros como padres de familia nos enseñó a convivir, ahora sí que, a estar con los demás padres de familia, a poner lo que sentimos, lo que pensamos, lo que queríamos que se hiciera y si nos costó mucho trabajo también a nosotros, pero pues sí entramos en parte entramos a lo que era su plan de trabajo. (Vane, comunicación personal, (abril, 2018)).

El testimonio anterior, al hablar en plural, destaca un sentido de pertenencia que permea el significado que otorgan a su participación y que en la mirada de Wenger

(2001) no refiere solamente a la presencia física de las personas, sino también a su presencia en los procesos reflexivos; ella, al referirse a su participación menciona como característica principal un objetivo como grupo: el ser escuchados por las educadoras, quienes en este caso, promovieron su participación en la escuela como parte de un plan de trabajo.

Para Wenger (2001) “La experiencia de un significado no surge de la nada, pero tampoco es una ejecución mecánica de una rutina o un procedimiento” (p. 76), todos los días tenemos experiencias a través de las cuales producimos significados que se amplían, reinterpretan, modifican o confirman. Vivimos pues en un proceso constante de negociación de significados (Wenger, 2001). En dicha negociación, el autor identifica dos elementos complementarios principales: la participación y la cosificación. Este último para referirse al “proceso de dar forma a nuestra experiencia produciendo objetos que plasman esa experiencia en una cosa” (p.84) que “abarca una amplia gama de procesos que incluyen hacer, diseñar, representar, nombrar, codificar y describir, además de percibir, interpretar, utilizar, reutilizar, descifrar y reestructurar.” (p.85). Por ejemplo, una planeación de un proyecto con padres y madres de familia, cosifica una compleja red de interacciones, expectativas, acuerdos, experiencias; sin embargo, su significado no radica en ésta como documento, éste “se define en relación con unas formas específicas de participación que contextualizan el significado” (Wenger, 2001, p. 89). Para el autor, la cosificación conforma nuestra experiencia.

En ese orden de ideas se puede citar:

La participación nunca es una simple realización de una descripción o una regla. Participar en una actividad que se ha descrito, no es una simple traducción de la descripción a una experiencia corpórea, sino una renegociación de su significado en un nuevo contexto; la cosificación no es una simple expresión de algo que ya existe (...) en realidad es crear las condiciones para nuevos significados (Wenger, 2001, p. 94).

Desde esta mirada, en los testimonios de las madres de familia se observa cómo traducen su participación en la escuela a partir de la propia experiencia:

Que yo me acuerde que mi papá me decía vete a la escuela y nunca me iba a dejar o nunca me iba a traer y por ejemplo nunca se veía eso de las mañanas de trabajo o ir a convivir un día con la maestra o conocer a fondo la maestra como es porque mi papá me iba a dejar, vete, te inscribió, ya te inscribió y te va a recoger hasta la clausura, se iba nomás cuando es que había bailables. (Mine, comunicación personal, (17, abril, 2019)).

El significado de la participación en este testimonio, parte de una crítica a la escuela, como institución, a las maneras en las que se involucraba a los padres y madres y que se limitaba a trámites administrativos, en este caso la inscripción del alumno a la escuela, aspecto que configuraba una red de interacciones distinta a la que se manifiesta en la actualidad en la que la madre o el padre de familia tienen mayor interacción con la maestra en actividades como convivencias o mañanas de trabajo. Al mismo tiempo, surge de una crítica al interés de madres y padres en involucrarse de una manera más profunda en la escuela que implica principalmente conocer a la persona con la que conviven las niñas y niños en la escuela: la maestra.

Por su parte, otra mamá refirió lo siguiente:

Tú vas ahí porque sabes que es por el bien de tu hijo, porque tu hijo va a aprender y hasta uno como papá aprende lo que no pudimos aprender en ese tiempo (se refiere a cuando ella era niña) y pues en cuestión así de los talleres de eso, pues mi papá, mi mamá pues nunca fueron a algún taller por mí y ellos educaban a la antigua pues, que si no pudiste pues te reprendían y pues era muy feo pues y en este tiempo esos talleres todo eso a lo que uno va pues nos ayuda mucho pues a no cometer los mismos errores que se cometieron con nosotros. (Helena, comunicación personal, (21, octubre, 2018)).

Desde la aportación de la madre, ella puede aprender en la escuela aquello que no comprendió cuando era pequeña para ahora, apoyar a sus hijos de una manera distinta; sin reprenderlos. A diferencia de como ella fue educada, la responsabilidad de los aprendizajes del niño no recae únicamente en él, sino también y principalmente en las madres y padres. En ese orden de ideas, se observa que la madre de familia asume al mismo tiempo una responsabilidad del propio

aprendizaje. Es decir, su participación no se expresa como algo impuesto o limitado a acciones específicas en la escuela.

En efecto, se expresa la re significación de la propia participación en la escuela a partir de acciones promovidas por la institución educativa que generaron la reflexión, ya que como lo menciona en su testimonio la madre de familia, fue a través de su asistencia a talleres impulsados y organizados por la escuela que ella tuvo la oportunidad de vislumbrar las semejanzas y diferencias entre la propia formación en contraposición a la formación de sus hijos, así como la propia actitud como madre, como lo expresó otra de las entrevistadas:

Y luego nosotros como papás pues a lo mejor a veces como yo les digo hasta ahorita a veces que estamos acostumbrados a que alguien nos presione para también llevar a curso las cosas con los niños y si el maestro no exige tampoco nosotros no vamos a exigir sino ahí nos quedamos pues en parte a lo mejor también a veces es parte de eso y si también nosotros ponemos nuestro esfuerzo por sí solos en la casa pues claro que sale algo más bien, pero si también nos quedamos ahí pues no avanzamos. (Ale, comunicación personal, (20, octubre, 2018)).

Estos testimonios, enmarcan una visión en la que expresan la necesidad de que los profesores se den a la tarea de fomentar esa participación de madres y padres en la escuela, al mismo tiempo que reconoce la responsabilidad que tienen ellos en casa de participar en la formación de sus hijos. Es decir, manifiesta la importancia de mantener el vínculo escuela-hogar con la finalidad de trazar una misma dirección desde una perspectiva más empática.

Cuando yo era niña, le digo, le platico a mi hijo, a la edad de mis hijos, bueno de mi Jr, pues a nosotros, nunca se pusieron a jugar con nosotros y todo el tiempo era un regaño y todo tiempo era que si no lo haces te voy a pegar y nunca llegabas (de la escuela) y te decían a ver te doy un beso o equis cosa pues si digo bien, un abrazo, un beso o te vas a la escuela te doy un beso. ¡órale apúrate que ya se te hizo tarde! Porque ya te mandó a la escuela. (Mine, comunicación personal, (17, abril, 2019)).

A través de testimonios como el anterior, las madres mencionan que sus padres difícilmente interactuaban con ellos en la escuela e incluso en sus hogares porque las condiciones socio económicas eran diferentes, hombres y mujeres debían trabajar jornadas extensas para llevar en sustento a sus hogares mientras que los

niños debían cumplir con ciertas responsabilidades del hogar desde muy pequeños, a las que se agregaban las responsabilidades escolares.

En las entrevistas realizadas, se distingue que la participación de las madres en la actualidad está fincada en el interés de establecer una relación con las educadoras en beneficio del proceso de formación de los niños. Al mismo tiempo, centran especial interés a la relación afectiva que se crea con los niños al hablar sobre aquello que les sucede en la escuela. De acuerdo con Salette (2001), lo que forma a los sujetos son las relaciones sociales; como la base del ambiente educativo en una escuela.

En relación con esto último, el estudio de Tardif (2004) hace énfasis en la naturaleza profundamente social del actuar educativo en el que el proceso de formación está mediado por una gran variedad de interacciones que no se reducen al aspecto lingüístico, sino que se refiere a todas las formas de actividad en la que unos seres humanos actúan en función de los demás. Lo que remite a pensar que las formas en que las madres de familia, al otorgar un significado a su participación, no sólo resignifican sus propias trayectorias e imaginarios, sino también el de las educadoras y niños.

En palabras de Wenger:

En esta interacción, nuestra experiencia y nuestro mundo se conforman mutuamente por medio de una relación recíproca que toca la esencia misma de nuestra identidad personal. El mundo, tal como lo conformamos y nuestra experiencia tal como la conforma el mundo son como el monte y el río. Se conforman mutuamente, pero cada uno tiene su propia forma. Son reflejos el uno del otro, pero cada uno tiene su propia existencia en su propio ámbito. Concuerdan el uno con el otro, pero se transforman mutuamente. El río solo esculpe y la montaña sólo guía, pero, en su interacción, lo que el río esculpe se convierte en la guía y la guía que ofrece el monte se convierte en lo que el río esculpe (p.97).

Significa entonces que partir de una visión amplia de participación, posibilita comprendernos en el mundo como seres en constante transformación que otorgamos significados a quienes somos y a aquello que hacemos a partir de nuestras experiencias con los otros en distintos espacios. Unos y otros en las

interacciones cotidianas nos conformamos mutuamente y al mismo tiempo conformamos nuestras identidades en un movimiento de ida y vuelta.

3.3 El diálogo como creador de significados

En la literatura revisada sobre la participación de las madres y padres de familia en la escuela, destaca la forma en cómo se concibe el diálogo como elemento determinante en las relaciones que se establecen entre las educadoras y madres y padres de familia en la cotidianeidad de los jardines de niños. Es por ello, que se recuperan las aportaciones de Freire (2005) sobre el diálogo como una exigencia existencial que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado y que no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. Se trata de un acto de encuentro entre los hombres, mediatizado por el mundo para pronunciarlo. El diálogo se convierte en el camino para crear significados. Las aportaciones de este autor, permitieron comprender las interpretaciones y significados que las madres de familia otorgan al para qué de su participación en la escuela.

En esta mirada, el diálogo se convierte en el camino para construir un vínculo que comprenda ambas visiones: la escolar y la familiar pues este no puede establecerse para tratar de imponerse una sobre la otra porque entonces pierde sentido y se convierte en acción anti dialógica (Freire, 2005).

En opinión de las madres de familia, las formas de trabajo que promovieron las educadoras en la escuela evidenciaron el interés de escuchar su palabra, sus aspiraciones.

Pues creo que es dar un punto de vista entre todos, en la convivencia, en estar, en qué pensamos, que queremos para nuestra escuela y para los niños, de qué forma queremos que ellos estén bien o que la institución esté bien para que ellos estén seguros, pues o sea, creo que eso nos ha enseñado el estar conviviendo, esas convivencias, esas reuniones, talleres de padres pues es eso, que todos ahí nos digamos lo que pensamos, lo que opinamos, que queremos, conocernos, más que nada porque pues era muy difícil antes interactuar con alguien más, nosotros no queríamos escuchar que nos dijeran que estaba mal ni ellos querían que nosotros

los criticáramos, entonces ahorita ya es, ya creo que vamos poco a poco metiéndonos más a eso, que si es muy bueno porque tanto vamos conociendo a más niños, su forma de ser, su forma de pensar como ellos nos van conociendo a personas más grandes. (Vane, comunicación personal, (abril, 2018)).

En este fragmento se demuestra la relevancia que tiene para ella el que cada uno exprese su punto de vista con referencia a la escuela, lo que quieren para ella y para sus hijos, así como sus opiniones. En el relato, la madre hace alusión no sólo a las interacciones con las otras madres de familia, sino también a las que tienen con otros niños, en ese reconocimiento mutuo.

En la mirada de Wenger, se trata de conformar mutuamente las experiencias de significado, esto se advierte cuando la madre, al hablar en plural, destaca la importancia de las interacciones con los otros “en esta experiencia de mutualidad, la participación es una fuente de identidad. Al reconocer la mutualidad de nuestra participación, pasamos a formar parte los unos de los otros” (2001, p. 81).

También se advierte que, en esta red de interacciones, para la madre, destacan formas de ser y de pensar diversas. Más allá de una visión escolarizada de participación, el argumento se centra en la importancia de la convivencia, en escuchar y expresar ideas, opiniones. La posibilidad del reconocimiento mutuo (Wenger: 2001) como un proceso entre sujetos concretos con expectativas e intereses comunes o divergentes respecto de la enseñanza escolar y el trato hacia los niños (Montaño, 2018). Se observa que se percibe una visión de las actividades que promueve la escuela desde una perspectiva que difiere de las posiciones en las que se busca únicamente convencerlos de la importancia de su participación en las actividades enfocadas en “apoyar” en las tareas o acciones en la búsqueda de financiamiento de la institución. Asimismo, difiere de las posiciones en las que se demuestra la tensión y el conflicto constante entre madres y padres de familia y docentes sobre su papel en la formación de las niñas y niños que, si bien está presente, no lo es para visibilizar los conflictos que sin duda se presentan, sino para construir significados.

En este diálogo, también convergen posiciones en las que se diferencia lo escolar de lo familiar y el sentido que subyace al concepto de participación de las madres de familia. Al respecto, una madre expresó:

Todos (se refiere a sus hijos) tuvieron una forma diferente de aprender, no a todos o sea se grababan las cosas que aprendían en la escuela, entonces ahí, un poquito nosotros, medio les enseñábamos y ya pues a lo mejor en parte decíamos el trabajo lo tiene tu maestra ¿no? Porque pues ella es la que te viene a enseñar, pero creo que aquí es un gran equipo, creo que aquí se trata de hacer un equipo entre ustedes maestros, los padres y ellos también (los niños) porque si no tampoco no le ponen empeño pues no, por más que tengan el mejor maestro pues nunca van a aprender. (Vane, comunicación personal, (abril, 2018)).

En la narración, se aprecia que, aunque manifiestan que existen acciones que corresponden a las educadoras, así como a ellos, como padres, y a los niños, como alumnos, se requiere de la colaboración compartida, un trabajo en equipo. En palabras de Jiménez, las formas extendidas y ampliadas de participación:

Se constituyen en la búsqueda de la horizontalidad y en la necesaria capacidad de la escuela de, en lugar de aislarse e imponerse, concebirse como construcción conjunta que, solo a partir de la dimensión colectiva y comunitaria del quehacer educativo, puede cobrar sentido y pertinencia (p. 237).

Situación que podemos observar en los testimonios de las madres de familia al hablar de su experiencia de participación que recobra significado no sólo para ellas, sino en la formación de sus hijos.

Te enseñas a trabajar en equipo porque pues yo creo que de ahí reflejas algo a tus hijos porque te enseñas a que tienes que trabajar en grupo como ellos tienen que trabajar en grupo porque por ejemplo hay a veces si todo tiempo nosotros vamos a pelear en el grupo y entonces que y los niños nos están viendo porque a diario convives con los niños, a diario estás que te están viendo y hay a veces le digo que cosas que tú no te das cuenta, los niños ya hasta lo están viendo, entonces cuál ejemplo le estás poniendo a los niños. (Mine, comunicación personal, (17, abril, 2019)).

En este caso, la madre refleja la importancia que tiene para ella el trabajar con las demás madres de familia en un ambiente de convivencia del que los niños aprenden de aquello que observan cotidianamente pues como lo mencionan Lave y Wenger (2016) “Los niños son, después de todo, participantes legítimos periféricos por

excelencia en mundos sociales de adultos”⁸. Ya que el aprendizaje es un proceso que tiene lugar en un contexto de participación, no en una mente individual (Wenger y Lave 2016). La preocupación de las madres es pues, desde esta óptica, aquello que los niños observan y aprenden en las interacciones y el diálogo con los otros.

También, se considera importante destacar las acciones de los padres en la vida cotidiana a partir de las formas en las que organizan su participación en la escuela:

Ahorita ya está su papá acá, cuando trabajaba en el monte pues (se) iba a los pueblos, lo que es por Ixtlán por allá y pues iba a los montes y casi no se estaba con nosotros maestra, casi era pues entonces (yo) no salía nomás eran mis hijos, atender a mis hijos. Jhoan iba en el jardín pues todo...pues (mi esposo) no iba también a los convivios, si le tocó ver, no iba a los convivios pues yo nomás solita iba y cargando a mi niña porque pues él se iba a veces dos tres meses a los montes, nomás llegaba domingo, domingo (yo me dedicaba) a echar un tambache de tortilla ora sí que como dos tres almudes para que se llevaba y ya preparaba taco, ponía frijoles ponía cosa que si le aguantaba (...) pues así estuvo mucho tiempo, pues así los tres años que fue él al jardín y pues a veces le decía yo tengo junta en la escuela y decía pues anda porque yo ya me voy (...) pues no teníamos casa y pues ni pa que yo le dijera pues sabes que ve a la reunión, me hubiera dicho pues entonces quien va a trabajar, pues me aguantaba, cargaba a la niña, iba a las reuniones, iba a los convivios iba, pues a la mejor no me negaba también en parte me des estresaba yo pues porque pues aquí es puro trabajo, trabajo, trabajo y a veces ni se ve y yo iba yo a la escuela y decía al rato ya llego ya rápido ya nomás hago mi trabajo ya tranquila otra vez. (Juana, comunicación persona, (17, abril, 2019)).

En la situación anterior, la madre describe las maneras en que los modos de vida y la organización familiar determinan su participación en la escuela y que, según el relato, no dependen de una actitud o una falta de interés. Al mismo tiempo que expresa cómo las actividades que promueve la escuela modifican la dinámica familiar y en ocasiones agrega una carga a la cotidianidad de las mujeres. Paradójicamente, se observa un compromiso con las actividades escolares que se promueven al mismo tiempo que un sentido personal al mencionar el ir a la escuela como algo fuera de la rutina del hogar. Por su parte, otra madre expresó:

Nosotros nos sentamos a hacer la tarea, los vamos a traer, si nos dicen que va a haber un taller, nos vamos, si podemos los dos nos vamos, si puede uno, uno, pero le digo (a su esposo) que no tenemos por qué faltar si son nuestros hijos tenemos

⁸ Traducción propia.

que cumplir lo más que podamos y ahora si dicen tarea, pues agarramos un tiempcito y nos sentamos a hacer tarea, llegan de la escuela ¿Cómo te portaste? Más si te dio la maestra una queja del salón que se portó mal que esto hizo y a preguntarle ¿Por qué hizo eso? Y hablar con él que no se vuelva a repetir. Si hay mucha diferencia, yo le digo que pues dedicarle(s) más tiempo a los hijos que no a nuestras actividades. Le digo a mí lo principal pues es que los niños estén bien y que no les falte cariño, no le hace que dinero no haiga (sic) pero que tengan lo más importantes que es el cariño que uno les tiene. (Briana, comunicación personal, (16, abril, 2019)).

En este pasaje, se muestra que su participación trasciende el sentido de cumplir con lo que les es asignado por la escuela pues predomina la comunicación con los niños y además se enfoca en el aspecto afectivo, al sentir de los niños para demostrarles que no están solos. Al mismo tiempo, se observa que el compromiso, en este caso, ya no sólo es con la madre, sino que hablan de una organización de pareja para estar con sus hijos tanto en casa como en la escuela.

Otra madre refirió:

Ya es que vas a ir a dejar a tu hijo a la escuela, que lo vas a ir a recoger, que tienes una mañana de trabajo o una feria matemática, ya son diferentes más cosas y yo siento que así convives más con tu hijo (en comparación) a como convivieron nuestros padres con nosotros porque tú conviviste en tu casa en las noches si pudiste platicar con él y si no pues ya no platicastes (sic) y ya se durmió porque ya está cansado y tú estás haciendo tarea y con tus hijos no porque tú te sientas hija como te fue, a ver hijo te ayudo con tu tarea, a ver hijo vente vamos a colorear (...) yo por ejemplo con mis hijos llego y les voy a dar un besito ¿Ya hijos ya llegaron? O llego de trabajar ya llegué y así y en la tarde este... en la tarde... llego, el beso es en la mañana y en la tarde. (Mine, comunicación personal, (17, abril, 2019)).

En esta narración, la madre hace énfasis en la relación afectiva que existe entre padres e hijos y que es propiciada al incluir a todos en las actividades escolares, situación que no acontecía anteriormente y que limitaba las relaciones al espacio familiar. Al mismo tiempo, se observa que abre los canales de comunicación al conocer lo que sus hijos realizan en la escuela. Si bien, se observa que la acción es hacer una tarea escolar, la madre otorga relevancia al tiempo que puede convivir con sus hijos.

3.4 Bishtoo: el niño de Latuvi: desde los primeros años hasta la edad preescolar.

Los primeros años de vida, de los niños de Latuvi, transcurren en espaldas diferentes, así se acostumbra a cargar a los niños en la Sierra, se les amarra con un rebozo y se les pasea todo el tiempo porque las mujeres tienen muchas actividades que hacer durante el día. Desde muy temprano hay que moler y preparar el desayuno para que el esposo se lo lleve al terreno por lo que si el niño llora sólo se le mece para que se vuelva a dormir. A veces lo carga la mamá, otras veces la abuelita. Desde muy pequeños comienzan a probar comida, verduras hervidas o caldo de frijol, té o café; no se acostumbra a darles leche en polvo o en mamilas.

Cuando comienzan a gatear, se les pone en un petate en el piso para que anden en libertad. Cuando ya están un poco más grandes, de alrededor de un año y hay que ir al terreno a trabajar, las mamás los cargan en la espalda y así realizan sus actividades, a veces los acomodan en algún lugar del terreno en donde los puedan ver mientras trabajan.

Aun cuando comienzan a caminar a los 2 años, las mamás los siguen cargando en la espalda cuando se trata de trasladarse a lugares alejados pues para ellas es más rápido y les quita menos tiempo. Sin embargo, cuando saben que permanecerán realizando alguna actividad, los dejan que caminen libremente, que se caigan, que se levanten solos. Pocas son las veces que se ve a un hombre cargando a un niño de esta edad y, si lo hace, es también en la espalda. Así también les dan de comer, platican o juegan con ellos mientras los cargan.

Cuando cumplen 3 años, o incluso un poco antes, comienzan a ir al preescolar, ahí se puede ver que los bañan y arreglan para que asistan limpios a la escuela, con el uniforme, pero en las tardes, los niños son libres de andar jugando sobre todo en la tierra. Es en esta etapa cuando la dinámica familiar se modifica:

Pues cuando nos levantamos lo primerito que hacemos es este...levantar a los niños para que este se cambien, les preparamos lo que toman ya sea atole, licuado o una gelatina a ver que hay para que comen y se van este a la escuela pues nosotros este lo que hacemos es ir a dejarlos a la escuela para que como son chiquitos pues no se pueden ir solos, regresando de ir a dejarlos a la escuela pues nos apuramos

rápido las labores del trabajo porque estamos pensando que a qué hora ya va a llegar la hora para ir a recogerlos y estar con el pendiente pues que no se nos haga tarde y luego este para que lleguemos a tiempo a la escuela y escuchar cual es la tarea cual es las actividades que va uno a realizar en casa con ellos, y no se nos vaya a escapar algún trabajo. (Briana, comunicación personal, (16, abril, 2019)).

En el testimonio, se observa que, durante la edad preescolar, la dinámica de las familias se debe adaptar al horario de entrada y salida de las escuelas; así, durante el tiempo que las niñas y niños se encuentran en la institución, que es de 9 de la mañana a 12:30, las madres se organizan para llegar puntuales a escuchar las tareas con atención pues sobre ellas recae la responsabilidad de realizarlas con los niños. Contrario a lo anterior, ya no es el niño que hace las cosas solo, es el niño que requiere del adulto para adentrarse en ese otro mundo que desconoce, es el que deja de ser bebé, como lo menciona una madre de familia al hablar sobre su dinámica en un día en el que tiene que atender sus responsabilidades en la vida comunitaria para preparar los alimentos de las niñas y niños que asisten a la escuela:

Le tomas el tiempo a tu bebé a la hora que se levanta, a tu niño que va a preescolar o si tienes un bebé más chico, más ahora que no nos permiten llevar el bebé en la cocina ya tienes con que con quién encargarlo. (Mine, comunicación personal, (17, abril, 2019)).

Se observa pues que, en la casa, antes de ingresar al sistema escolar, es un bebé y posteriormente se convierte en un niño. Tanto el bebé como el niño que asiste al preescolar requieren ciertas atenciones.

En lo que respecta a los juegos, a los niños acostumbran regalarles camiones de madera por lo que se les puede ver en el patio de su casa gateando mientras avanzan con su juguete que han llenado de piedras o de leña porque les gusta jugar a que son el chofer de un “troceros”⁹. También se les puede ver jugando con arena que acarrear con ayuda de sus palas en carretillas pequeñas. Muchos niños tienen las mismas herramientas que usan sus papás para el campo, sólo que en distinto

⁹ Camión de carga que sirve para trasladar leña.

tamaño. A las niñas se les ve jugando con las plantas y con piedras, ellas preparan té o comida hecha de flores y hojas.

Cuando no hay clases o después del horario escolar, niñas y niños de 4 años de edad se van a acompañar a sus madres al campo y en ocasiones las ayudan en lo que pueden como a cuidar a los borregos; aunque generalmente eso es por periodos cortos pues después se les puede ver jugando en los árboles o en la tierra con otros niños o bien, manipulando las herramientas como el pico o la pala. Las niñas y niños al regresar a casa lo hacen con la ropa sucia, las manos y la cara llenas de tierra alrededor de las 6 de la tarde, hora en la que se preparan para cenar o hacer las tareas de la escuela; cuando no da tiempo, las realizan en la mañana, antes de ir a la escuela. No obstante, hay niñas y niños que no van al campo, principalmente aquellos cuyos padres se dedican al comercio.

En Latuvi, el proceso de formación del niño en edad preescolar tanto en la familia como en la comunidad, enmarca características específicas que contribuyen a la concepción de un tipo de niño; en este apartado, se presentan aquellas que surgieron de las entrevistas realizadas a las madres de familia. Éstas se han englobado en tres grandes áreas para su análisis: contribución, desarrollo físico y autonomía.

En lo que refiere a la **contribución en las actividades de la vida cotidiana** (ver tabla 6), se observa que los padres definen el desarrollo de sus hijos a partir de lo que observan que pueden hacer por sí solos y de aquello que los niños demuestran que saben hacer no sólo en el hogar sino también en el campo o en otros espacios, dependiendo de las actividades a las que se dedique la familia para obtener el sustento económico.

Tabla 6. Características del niño de Latuvi: La contribución en las actividades de la vida cotidiana.

La contribución en las actividades de la vida cotidiana	
<p>Para nosotros era normal que trabajara, hiciera, deshiciera, pero ya que se enfermó grave pues ya no o a <u>veces recoge abono, a veces palitos</u>, a veces juega en los árboles, pero a veces estoy cada rato como ahorita, ya me hicieron una cosa, ya me hicieron otra cosa y ya luego ahorita lo que les pongo a hacer es que rejunten abono (...) La mayoría los llevamos, ya <u>cuando ya rejuntemos sarcina igual me ayuda él.</u></p> <p>Y <u>él la verdad si me ayuda, lo que puede hacer pues porque antes si agarraba el machete, agarraba la chacoa, agarraba la coa</u> en lo que nosotros pues decíamos está jugando no, pues déjalo que juegue sino cuando ya se puso grave es que ya, ya no, dijimos pues su salud o que ande ahí jugando con las cosas pesadas porque el hacha y el machete son muy pesados porque pues aquí en las partes de los brazos como duele pues uno que está uno ya adulto duele, ora cuanto más él que está chiquito maestra pero <u>pues si el campo y pues a vender, a hacer carga.</u> Pues él es bien inteligente porque él me ayuda a veces como nos entrega mi madrina o así las señoras, vienen los cartuchos así dijera feos pues y <u>él me dice mamá te ayudo corto la palma y ya lo corta y le digo pásamelo y cuando vamos a cortar flores así de esas clavellinas pues me dice ora mamá te ayudo y pues ahí veo que ya no es, ya no es pesado.</u> (Juana)</p>	<p>Pues en la tarde regresamos y luego a que se cambien el uniforme este y luego <u>a salir al terreno a cuidar los borregos a ver que trabajo, a sembrar, a cortar chícharo a ver que trabajo tenemos y ahí nos andan ayudando a ver que pueden hacer o de perdida atajar los borregos</u> para que uno se apure en nuestro trabajo del terreno y pues en la tarde ya, ya llegando a la casa a preparar de cenar y a hacer la tarea con ellos, dedicarles un poco de tiempo de la tarea o preguntarles qué hicieron y más si se portaron mal. Más de una queja en la escuela. (Briana, comunicación personal)</p>

Fuente: Elaboración propia con base en datos de las entrevistas realizadas a las madres de familia.

En la tabla 6, se han subrayado aquellas actividades que niñas y niños realizan en el contexto cotidiano. Como se puede observar en las afirmaciones de las madres, no sólo asignan tareas sencillas, sino que observan que sus hijos comprenden y hacen distintas actividades por iniciativa propia y, a partir de ello, delimitan otras cada vez con mayor complejidad, como en el caso de Juana, quien menciona que

ha observado que su hijo sabe elegir las flores para vender, algo que se entiende que aprendió a partir de la observación y que ahora ella toma en cuenta como referencia de lo que él ha demostrado que sabe hacer. O como en el caso de Briana, quien menciona que los niños saben hacer muchas cosas, pero lo mínimo que deberían saber es >atajar los borregos< actividad que implica, además de habilidades motrices complejas, un sentido de responsabilidad. En cierta manera, establecen un parámetro entre aquello que consideran que pueden y aquello que deberían saber hacer.

Además, en el caso de Juana, se observa que aquello que el niño hace implica “el juego”, como en el caso del uso de herramientas de uso pesado; mientras el niño observa e imita aquellas actividades que hacen los adultos, las madres lo interpretan como una forma en que los niños juegan.

Por otro lado, se percibe que, niñas y niños se integran a las actividades cotidianas de los adultos, como el ir al campo, a realizar las actividades productivas de la familia y es a partir de esta participación y de las interacciones con sus madres y padres que aprenden cómo se hace o no cierta actividad.

Además, se observa que desde muy pequeños comienzan a adentrarse en la complejidad de una acción, al conocerla y comprenderla; en el caso de Juana, en la vendimia de flores, que anteriormente fue la siembra y que es un proceso que se repite. Es decir, sus saberes sobre una actividad trascienden a un espacio y tiempo determinados y se construyen a partir de un modo de vida.

Dados los planteamientos anteriores, se considera que estos saberes muchas veces se desconocen en las escuelas, o bien, se fragmentan o limitan. Por citar un ejemplo: a identificar las partes de una planta o a realizar un experimento como la germinación de un frijol; mientras que en la familia y en la comunidad son saberes que forman parte de un modo de vida que se ha mantenido, desarrollado y transmitido por generaciones. En palabras de Córdova:

Y por eso ninguna forma de saber debe ser anulada ni cautiva para que en “libertad” se reencuentre con su pueblo y que contribuya a la vida, cuanto mejor en la escuela, y se emprenda una educación que no sea la extirpadora o ahogadora de

conocimientos germinantes, sino más bien que fortalezca lo aprendido fuera de la escuela (2004, p. 3)

Wenger (2001) refiere que, el hablar de >aprendizaje< evoca inmediatamente para muchos, imágenes de aulas, libros de texto, instrucciones, ejercicios. Sin embargo, en su experiencia “aprender es una parte integral de nuestra vida cotidiana” (p. 26). Ante lo anterior, el autor refiere, que el problema no es no saberlo; es no tener maneras sistemáticas de hablar de nuestras experiencias familiares, así pues, se requiere de construir lo que denomina un vocabulario adecuado “porque los conceptos que empleamos para comprender el mundo dirigen nuestra percepción y nuestras acciones. Prestamos atención a lo que esperamos ver, escuchamos lo que podemos situar en nuestra comprensión y actuamos según nuestra visión del mundo.” (Wenger, 2001, 26). En este orden de ideas, el desarrollo del niño, visto desde su contribución en las actividades de la vida cotidiana, implica un proceso de formación no sólo para él, sino para las futuras generaciones a partir de una propia visión de mundo de la familia y la comunidad.

López R. (2016) en su estudio realizado en una comunidad maya tsotsil en el estado de Chiapas hace referencia a la pedagogía del ch'ulel¹⁰, en la que prevalecen “la exploración, la curiosidad, y lo dinámico” y desde la cual se centran los aprendizajes más en el corazón que en la mente. Desde esta cosmovisión, lo más importante es el entendimiento para comportarse de acuerdo a las normas y valores de la comunidad. De tal manera que, “La educación para los niños y niñas en la etapa de muyukto xch'ulel concentra los esfuerzos para que completen su ch'ulel, ya que será indispensable en su vida adulta en la cuestión política, social y cultural.” (López, 2016, 79).

Desde esta pedagogía, los niños y niñas son motivados por los adultos a realizar diversas actividades a partir del contacto natural con el contexto en el que se desenvuelven ya que “de acuerdo con la cosmovisión tsotsil, no existe una edad determinada para que los niños y niñas completen su ch'ulel. Cada bats'í vinik y

¹⁰ Conceptualizado por Pasquel como la llegada del alma.

bats'í ants lo experimenta de forma distinta, puede que algunos niños y niñas completan su ch'ulel a temprana edad, y otros no" (López, 2016, 87).

Se retoma este ejemplo porque a partir de esta pedagogía, se "Considera a los niños, desde muy pequeños como seres pensantes, que son capaces de analizar diversas situaciones y establecer consecuencias de sus actos. Para que así gradualmente, las palabras de los padres lleguen al corazón y se establezcan ahí, para poder actuar como personas respetuosas y vivir en armonía con todo lo que les rodea" (López, 2016, 87).

En Latuvi, los niños son sujetos aprendiendo de su mundo de vida en sus interacciones cotidianas aquello que les servirá para desenvolverse a partir del entendimiento y la contribución con los otros.

En lo que refiere al **desarrollo físico**, las madres de familia observan aquello que los niños pueden hacer solitos y que es esencial para demostrar independencia no sólo en el hogar, sino en otros espacios.

En la tabla 7, se muestran los aspectos referentes al desarrollo físico que mencionaron las madres de familia. Entre los principales, se observa que la edad en que ingresan a una institución educativa, es un factor determinante para reflexionar sobre aquello que las niñas y niños deberían saber hacer sin ayuda y que, en cierta manera, hasta antes de su ingreso a la escuela, eran procesos sobre los cuales no ejercían presión, como el ir al baño o aprender a comer solitos. De acuerdo a los testimonios de las madres, ellas entregan a "sus bebés" por lo que enfatizan sobre la importancia de la autonomía de las niñas y los niños para desenvolverse en ese otro espacio sin necesidad de ser ayudados por ellos.

Por otro lado, en la edad preescolar, el niño tiene más oportunidad de realizar "cosas de niños" como jugar y las tareas que se le asignan son "mínimas", mientras que alrededor de los siete años, cuando ingresa a la escuela primaria, las madres consideran que ya puede valerse por sí mismo y comienza a adquirir responsabilidades en el hogar, entre las que destaca hacerse cargo de los más pequeños.

Tabla 7. Características del niño de Latuvi: El desarrollo físico

Desarrollo físico		
<p>Estaba muy chiquitito, tenía 2 años 11 meses, yo pensé que él no sabía <u>ir al baño</u>, para empezar pues no iba sólo, <u>estaba apenas aprendiendo a comer</u>, como estaba muy chiquitito, y pues yo lo mandé con ese miedo pues dije no como quien sabe que vaya a hacer no va a poder ir al baño, qué me va a decir la maestra, al rato voy a ir ahora sí que a limpiarlo a la escuela.</p>	<p>También les digo <u>jueguen ora que están chiquitos</u> porque cuando ya van a crecer ya es diferente, ya nos van a ayudar más como por ejemplo ya que nos van a traer agua, ya que nos van a traer un costal o a ver que trabajo o a cerrar los pollos, de trabajo tienen trabajo, ajá, y cuando quieren también bien bonito obedecen y cuando no hacen luego barrinches. (Briana)</p>	<p>cuando se fue el chiquitito al preescolar pues igual él se fue también yo pensando, más él porque entró muy pequeño y todavía no cumplía los tres años, tenía 2 años y diez meses y yo pensaba de que si iba a llorar, de que si iba a hacer algo en la escuela, no iba a querer estar pero pues no, afortunadamente igual se fue, se quedó solito y pues ahí anduvo en la escuela y pues ahí va y entonces ya con él también nota uno pues que a pesar de que son dos, pues a pesar de que son hermanos el desarrollo tampoco es el mismo porque pues este a pesar de que era más chiquitito pues se habituó luego a la escuela, le halló luego a la escuela y <u>la mayor parte de sus cosas pues si está acostumbrado a hacerlas solito</u>, no sé si porque también pues ya es el segundo pero pues ya sus cosas está acostumbrado a hacerlas solito. (Ale)</p>
<p>Y por ejemplo ayer fuimos a pescar, los llevamos al río y pues <u>ella ya se arriesga a cruzar el río</u>, viene más atrevida ella que no él, cruzar el río pues, a veces donde están las honduras ahí es que ya gritan, ya lo abraza él.</p>		
<p>La mayoría pues son sus hijos de las maestras que están ahí en los salones, en el Jardín, ya en la primaria pues ya es diferente porque ya están más grandecitos ya saben más bien valerse por si solitos pero en <u>el Jardín que se entiende pues unos bebés</u> los entrega uno en la puerta de la escuela aunque a veces está uno dice que porque se fue mi nene ahora ya si me quedé sin bebé sin hijo. (Juana)</p>		

Tabla. Fuente: elaboración propia con base en los datos de entrevistas realizadas a las madres de familia.

En la tabla 7, se puede apreciar la transición de bebés a niños al comenzar su educación preescolar, en la que se les asignarán responsabilidades y, con ello, tareas acordes a su desarrollo como cargar cosas, hacerse cargo de los animales; es decir, ya no como parte de un juego.

Asimismo, se percibe que las madres permiten que sus hijos exploren sus posibilidades, como en el caso de Juana, al mencionar que observa cómo su hija se arriesga a cruzar un río hasta que considera que es necesario apoyarla. Este ejemplo, enmarca la concepción del niño como un sujeto vulnerable, pero al mismo tiempo autónomo, capaz de explorar sus propias posibilidades.

Durante el trabajo de campo, se pudo observar que, niñas y niños al realizar dichas actividades, ya sea por iniciativa propia o por indicación de sus madres, tenían las manos mal tratadas, partidas por la tierra o por el frío como se muestra en la fotografía 4.

Imagen 4. Niño trabajando en el campo.



Rivera, E. (2019)

El niño de la imagen, tiene 4 años y se había encargado de cuidar borregos hasta que se cansó, entonces comenzó a jugar con otras niñas que estaban en el mismo lugar. Sus manos estaban partidas y con costras, sus uñas largas y llenas de tierra, para ellos es normal porque las de sus padres están igual después de trabajar en el campo. Para sus padres, es normal después de permitirles jugar con la tierra.

Es evidente entonces, la singularidad del niño de Latuvi, visto por un lado desde su vulnerabilidad, al mismo tiempo que no existe alguna distinción con respecto a su cuidado en el trabajo pesado. Se le da la libertad de manipular

herramientas, jugar con tierra y, en ocasiones, se le asignan tareas. Esto dependiendo del espacio en el que se encuentren ya que debido a que acompañan a sus madres o padres, no se encuentran en un espacio específico. Por ejemplo, si asisten a la cocina, en tanto sus madres preparan la comida, ellos juegan libremente con otros niños pues no pueden involucrarse debido a las normas de higiene; mientras que, si asisten al campo es diferente.

En cuanto a la **autonomía**, las madres de familia, a partir de sus experiencias con sus hijos, mencionan que los niños en edad preescolar dependen, en cierta manera, un poco más de ellas; mientras que, conforme crecen y saben hacer distintas actividades por sí mismos, significa que pueden asumir la responsabilidad de enseñar a sus hermanos más pequeños, así como contribuir a las actividades del campo y el hogar. Como se aprecia en la tabla 8, los padres se valen del apoyo de los hijos mayores para apoyar a los hermanos menores. Además, se observa que su preocupación reside en enseñar a sus hijos a hacer las cosas por sí solos.

Tabla 8: Características del niño de Latuvi: Autonomía

Autonomía		
<p>Fíjese que es raro muy curioso, que nos pasa y hasta ahorita lo experimentamos nosotros que <u>con el primer hijo somos muy atentos,</u> estamos al pendiente y que le falta, si va aprendiendo no va aprendiendo, <u>el segundo pues todavía otro poquito más,</u> pero el tercero como ya son 3 entonces a veces no nos damos el tiempo suficiente y pues <u>queremos que el que está más grandecito le enseñe al otro</u> y como Emir es un poco más listo entonces más pregunta entonces pregunta y solito ahí va, pregunta y solito ahí va, entonces pues</p>	<p>A veces cada rato anda comiendo, como ahorita cada rato, hay veces que ya regaron, otra vez a recoger, <u>sobre todo la niña que más ahorita más necesita,</u> todavía él ya me ayuda, a veces si le digo ayúdame a recoger los trastes hijo porque pues se quedan, se quedan trastes, se queda sucia la casa, se queda con tal de ir a ayudarle pues para sacar dinero pues para comprar sus útiles, su comida y así. (Juana)</p>	<p>Pues es que en el preescolar es el único lugar en donde uno puede estar todavía más con ellos porque por ejemplo ahorita ya en la primaria pues ya no. Es muy de vez en cuando que, si vamos a un taller, pero ya no es frecuente como en el Jardín de Niños por eso es todavía <u>en preescolar pues más o menos todavía está uno con ellos</u> pero ya una vez que se van a la primaria, ya nos dejan solos. Si, nos dejan solos. Ya se van. (Ale)</p>

<p>nosotros decimos pues creo que ya no nos necesita para tanto, creo que todos los papás tenemos eso de <u>al primero queremos darles todo aunque sea un maestro, una guía.</u> A lo mejor si hay un cuarto ese aprende ya porque los demás aprendieron. (Vane)</p>		
--	--	--

Tabla. Elaboración propia con base en los datos de las entrevistas realizadas a las madres de familia

Para ellas, son pequeños que aún requieren su ayuda y a quienes pueden acompañar más tiempo, pues al ingresar a la escuela primaria, ya no los tienen que apoyar.

No obstante, dicha percepción es sobre la niña y el niño escolarizado pues al hablar de las actividades cotidianas, se observa que en la familia se ejerce más bien un sentido de libertad de exploración del mundo en el que viven. Al respecto, una madre de familia mencionó:

Cuando no hay clases, pues esperamos a veces que no haya clases porque la verdad pues ora sí que tenemos que ir a trabajar, pues ir al campo maestra, como nos vio ayer pues veníamos bien mojados y pues a veces, todas las veces que no hay clases maestra, si no es a vender este al valle, Teotitlán del Valle o hasta Mitla, entonces es ir al campo, pues a veces empacar el carbón, pues ya me los llevo, ahí lo que sí terminan la verdad sucios, antes ahorita medio limpios están, llenos de tierra ahora sí que llenos de abono, bien despeinados, su ropa pues sucia, por eso es que al momento que lavo es que está difícil porque en parte pues si se percuden pero pues ahí si no les puedo decir siéntate quietecito, les digo ahí estense en lo que le ayudo a tu papá y pues ahorita pues el polvo del carbón pues la verdad no porque (...) polvo al fin, mejor por su salud no lo hacemos que recojan.. (Juana, comunicación personal, (17, abril, 2019)).

En este testimonio, se observa que, no hay restricciones en cuanto a sus capacidades y tampoco en cuanto a su apariencia, comúnmente se les ve con la ropa rota, despeinados y llenos de tierra; desde fuera podría percibirseles como descuidados pues esas características no empatan con la idea de higiene que promueve la escuela en la que al niño se le dice que no juegue con tierra o que no

se ensucie la ropa, que mantenga su uniforme limpio, llegue a la escuela bien peinado, que se quede quieto en un solo lugar; en el campo y en el hogar, la niña y el niño son libres de tocar y conocer. En cierta forma, es necesario que manipulen distintas herramientas desde pequeños para que aprendan poco a poco las tareas que conforme crezcan les serán asignadas.

Casi no los ponemos así a trabajar por lo que le pasó que se enfermó pues para nosotros era normal que trabajara, hiciera, deshiciera pero ya que se enfermó grave pues ya no o a veces recoge abono, a veces palitos, a veces juega en los arboles pero a veces estoy cada rato como ahorita, ya me hicieron una cosa, ya me hicieron otra cosa y ya luego ahorita lo que les pongo a hacer es que rejuntan abono (...). La mayoría los llevamos, ya cuando ya rejuntamos sarcina igual me ayuda él. (Juana, comunicación personal, (17, abril, 2019)).

Para madres y padres, niñas y niños realizan distintas actividades para apoyar a la familia, desde recoger palitos o abono con las manos, hasta utilizar herramientas como el pico y la pala. En el caso de la madre de familia, mencionó que su hijo tuvo una hernia por trabajar con el pico y hacer uso excesivo de su fuerza, por ello, ya no le permiten realizar ciertas actividades; sin embargo, no deja de apoyar de acuerdo a sus posibilidades.

Asimismo, es común que se les vea ayudando a los abuelos en las distintas actividades que realizan, como se muestra en la fotografía 5; en su cotidianidad, ellos aprenden e imitan, cada vez manifestando mayor destreza. Sus abuelas y abuelos les explican y después permiten que lo hagan conforme a sus capacidades, con y sin herramientas.

Imagen 5. Niño ayudando a su abuela a desgranar.

Rivera, E. (2019)

En la fotografía, se observa que el niño desgrana el maíz sin una herramienta de apoyo; ha aprendido a hacerlo con las manos. Mientras que, en preescolar, se tiene la idea de que el niño debe manipular distintos materiales y texturas para favorecer su desarrollo motriz y de esta manera asir un lápiz con facilidad, se observa que en casa realiza diversas actividades a través de las que desarrolla sus habilidades.

La contribución en la vida cotidiana, Responsabilidad, autonomía y libertad son elementos presentes en la formación de niños en edad preescolar; en Latuvi, éstos se entrelazan desde una perspectiva de mundo de vida propio de la comunidad. No obstante, al ingresar al jardín de niños, las madres comienzan a vislumbrar otros aprendizajes, como la lectoescritura, los números, los colores, entre otros que ellas reconocen que aprendieron cuando eran niñas. De tal manera que, el hogar y la escuela comienzan a formar, ambas, un tipo de niño desde concepciones diferentes. A continuación, se presentan las características de los niños desde tres perspectivas (ver tabla 9) y se hace énfasis en la caracterización de las madres de familia ya que ésta parte de la cotidianidad en la que se forman los niños desde su nacimiento en el contexto de Latuvi.

Tabla 9. El niño en edad preescolar. El encuentro entre la escuela y la familia.

Características del niño en edad preescolar		
Gessell	Planes y Programas de Preescolar	Las madres de Latuvi
<p>Para caracterizar al niño en edad preescolar, utiliza cuatro grandes aspectos que define como <campos de conducta> a partir de los cuáles se diferencian las <u>etapas de desarrollo</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> -características motrices -conducta adaptativa -Lenguaje -conducta personal y social. <p>De acuerdo con el autor, éstas se desarrollan de manera progresiva en un proceso de continuidad que describe a través de lo que denomina <u>niveles de maduración definidos y caracterizados cronológicamente</u>.</p>	<p>Definen al niño como sujeto activo, pensante, <u>con capacidades y potencial para aprender</u> en interacción con su entorno.</p> <p>Las experiencias e interacciones con el medio físico y social (cultural) en que se desenvuelve cada niño son un estímulo fundamental para fortalecer y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades y valores; además, factores biológicos (genéticos) influyen en las diferencias de desarrollo entre los niños.</p>	<p>Caracterizan al niño a partir de sus <u>capacidades y habilidades para desenvolverse de manera autónoma y responsable</u> principalmente en el hogar al realizar tareas acordes a sus posibilidades.</p> <p>El niño es un sujeto libre de explorar, a través del juego, el entorno en el que se desenvuelve, partiendo de la imitación de lo que hacen sus madres, padres y abuelos.</p> <p>Para la niña y el niño, <u>no hay diferencia de género, en lo que refiere a las actividades de campo</u>, ambos aprenden a sembrar, cosechar, cuidar borregos, cargar pesado.</p> <p>Desde pequeños, <u>reconocen algunos aspectos de la vida comunitaria porque saben que existe La Asamblea</u>, que son los hombres quienes asisten y que son las mujeres las encargadas de la cocina.</p> <p>Las habilidades que requieren para desenvolverse en la escuela, no son las mismas que requieren para la vida diaria; para las madres de familia, en la escuela requieren su acompañamiento.</p>

Fuente: elaboración propia con base en los datos de Gessell (1997), Programa de Aprendizajes Clave (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 58) y entrevistas a las madres de familia de Latuvi.

Como se aprecia, las tres perspectivas engloban características individuales y sociales; es decir, conciben al niño como un sujeto con capacidades para aprender en interacción con otros y con el entorno. Sin embargo, aunque las dos primeras

mencionan la importancia de dichas interacciones, dejan de lado aquello que las niñas y niños han aprendido durante sus primeros años de vida. Se considera que sus capacidades de interacción serán potenciadas por la escuela, mientras que, podemos observar que el niño de Latuvi, se traslada a distintos espacios e interactúa constantemente con sus pares, así como con otros adultos.

Se habla también de potenciar las habilidades motrices y de lenguaje como aspectos separados, mientras que en Latuvi, el niño aprende desde pequeño una forma de vida. De tal manera que, al ingresar al jardín de niños, la escuela envuelve a las madres de familia en una dinámica diferente a la que ellas están habituadas. En el caso de Latuvi, en lo que refiere a la autonomía del niño. Como lo advierten en los siguientes testimonios:

O sea que cuando nosotros íbamos, a lo mejor ya no nos recordamos bien las cosas y ahora de que ya volvimos con él al preescolar volvimos otra vez a pasar pues porque ya teníamos que ayudarlo que si iba a pintar que si iba a hacer, saber cómo iba a hacer sus cosas. (Ale, comunicación personal, (20, octubre, 2018)).

Uno como papá pues por ejemplo en mi caso yo le decía a mi hijo, yo cuando fui a la escuela tu abuelita pues nunca me ayudaba a hacer las tareas porque ella decía es que yo no puedo, es que yo no sé, en cambio cuando yo voy a tu salón, la maestra nos enseña el trabajo que hicieron en el día y si te deja una tarea yo ya sé de qué se trata la tarea que tú traes porque la maestra me enseñó lo que trabajó en el día, entonces yo aprendo de lo que tú haces, de lo que la maestra me muestra a mí es lo que yo aprendo para ayudarte y qué te hace falta, qué es lo que yo necesito hacer para que tú aprendas (Helena, comunicación personal, (21, octubre, 2018)).

A partir de las experiencias de las madres, se identifica que existe una preocupación referente a aquello que los niños aprenden en la escuela y que es diferente a lo que ellas consideran que aprendieron cuando fueron niñas. Además, la autonomía pasa a segundo plano, priorizan la ayuda al niño y la necesidad de aprender ellas para poder ayudar. Es decir, se comienza a transformar la visión de la participación de las madres en la formación de un niño que pueda desenvolverse en ese otro mundo que es la escuela.

Por el contrario, fuera de la escuela, las madres de familia continúan formando a niñas y niños en libertad, con responsabilidades en el hogar y con una

visión de participación en la comunidad, en la que hombres y mujeres interactúan constantemente al asistir a un tequio, a la Asamblea, a la cocina, las festividades. Ellos, como acompañantes, de sus madres principalmente, se desenvuelven y forman en distintos espacios de la comunidad, ya sea para realizar alguna actividad específica o durante el tiempo que sus padres ejercen un cargo, de tal manera que están familiarizados con la estructura organizacional del pueblo y reconocen la responsabilidad que implica para sus padres al mencionar que tienen que cumplir y que por eso no los ven en casa.

Desde pequeños, reconocen la importancia de ir a apoyar a las familias y llevar “una reliquia” al acompañar a sus madres y padres pues saben que eso significa ir a ayudar y que no pueden interferir mientras ellos apoyan. Al mismo tiempo que saben que en el campo y en la casa, el trabajo es distinto, a veces pueden jugar y otras deben apoyar en las tareas que les sean asignadas.

A diferencia de la infancia que tuvieron sus madres y padres, las niñas y niños de Latuvi en edad preescolar, son acompañados de una manera más empática pues sus familias buscan involucrarse en las actividades que son promovidas por la escuela, al mismo tiempo que organizan sus actividades cotidianas para que sus hijos no se sientan solos o confundidos en una edad que para ellas es significativa.

La escuela, por su parte, ha creado las condiciones para que exista el diálogo con ellas, de tal forma que, las interacciones con las educadoras, otras madres de familia y otras niñas y niños contribuyen a la re significación de su participación en la escuela y en la formación de los niños. Finalmente, el punto de encuentro entre la escuela y el hogar, es el niño o la niña en formación.

Reflexiones Generales

La revisión y análisis de la literatura sobre las experiencias que se han considerado exitosas a nivel mundial y se han implementado en distintos escenarios, no sólo educativos, pues estos proyectos trascienden a las comunidades en las que se insertan las escuelas, me ha permitido deconstruir la idea limitada que tenía de la participación de las madres y padres de familia en la escuela. Considero relevante partir de este punto, porque desafortunadamente esta visión institucionalizada es la que predomina en las escuelas y en los planteamientos del Sistema Educativo Mexicano.

De tal manera que, la visión de participación desarrollada en este trabajo presenta la posibilidad de comprenderla desde una perspectiva más amplia, al reconocer la diversidad de prácticas y formas de vida en contextos que han logrado mantener su propia organización y que configuran otras formas de otorgar significado a quienes somos y a aquello que hacemos en el lugar en el que estamos.

A continuación, presentaré la forma en que atendí al objetivo y preguntas de investigación. Comenzaré con las características de la organización del pueblo asociadas a la manera en que se construye un concepto de participación. Para ello, se considera importante recalcar que, a diferencia de otras investigaciones, la atención no se centró en el espacio escolar precisamente para reconocer otras maneras de vivir la participación, en otros espacios y temporalidades.

La colectividad, la reciprocidad, el diálogo y la experiencia como engranaje complejo en la vida comunitaria de Latuvi, se constituyen como elementos importantes en la misma y a la vez como un todo inseparable pues sin cualquiera de ellos, no es posible construir un sentido de pertenencia al pueblo. Los habitantes de Latuvi, viven día a día la participación con sentido de colectividad enfocado al bienestar; de tal manera que, las acciones que realizan son en la búsqueda de la mejora de sus condiciones de vida como pueblo. Mantienen una organización que delimita no sólo sus obligaciones, sino también sus derechos como ciudadanos. Esa

organización es dinámica, pues se ajusta a los cambios que demanda la actualidad, prueba de ello es la manera en que se conforman nuevos cargos en su estructura escalafonaria cada vez que las condiciones lo ameritan, como en el caso de la conformación de nuevos comités. Así como la reciente integración de la mujer a cargos de alto rango.

Dicha estructura organizacional, permite a los ciudadanos del pueblo, interactuar entre ellos en distintos espacios por periodos de tiempo prolongados y realizando acciones diversas en áreas específicas; por ejemplo, un ciudadano que funge como regidor, durante su gestión aprende todo lo relacionado a su área y para llegar a dicho cargo, debió antes haber cumplido con otros cargos, durante los que también adquirió experiencia. Es decir, su organización les permite construir saberes de manera colectiva al mismo tiempo que se especializan en la vida comunitaria. En otras palabras, se encuentran en constante formación como ciudadanos y como parte del pueblo.

En ese sentido, en este trabajo se logró identificar que la participación de las madres y padres de familia en las escuelas, se configura a partir de un sentido de pertenencia a la comunidad pues antes de ser padres de familia, se asumen como ciudadanos y, por tanto, su responsabilidad como pueblo es la que determina su participación en las instituciones.

En otras palabras, la participación de madres y padres de familia en Latuvi, no surge de las escuelas, sino que se construye con ellas a partir de las lógicas propias de organización, del diálogo horizontal así como de las interacciones cotidianas, cuando se amplía la mirada y se abren las puertas a esas otras formas de organización y participación con un sentido de pertenencia, de colectividad, se abren las posibilidades de conocer otras visiones de mundo para transformar la realidad desde la propia cotidianeidad.

No obstante, es imprescindible mencionar que dichas dinámicas, al preponderar la organización comunitaria y con ella el papel del hombre en la mayoría de los cargos ante las distintas dinámicas familiares, relega una mayor

carga de responsabilidades a las mujeres, quienes, a pesar de cumplir también otras responsabilidades comunitarias, deben asumir el completo cuidado de los hijos.

En ese orden de ideas, aunque esta investigación en un principio se centró de manera general, en la participación de los “padres de familia”, durante el transcurso de la misma, se percibió que de hecho son las mujeres, madres de familia, quienes participan más en las escuelas y, a pesar de ello, permanecen invisibilizadas. En el caso de Latuvi, las mujeres que tienen familias nucleares no asisten a las asambleas generales pues es una responsabilidad del hombre, situación que es trasladada a las instituciones pues cuando se trata de reuniones generales, asisten padres de familia quienes muchas veces desconocen la dinámica de las escuelas. Es decir, aún hay un largo camino por recorrer en cuanto al reconocimiento del papel de la mujer y la importancia de su rol en la vida familiar y comunitaria.

En lo que refiere a la caracterización de la participación de las madres y padres de familia en la formación de niñas y niños en edad preescolar, se observó que ésta surge de una crítica en distintos sentidos; primero, a las maneras en las que la escuela y el hogar eran considerados espacios aislados con objetivos propios; es decir, la escuela planteaba un tipo de responsabilidades y aspiraciones que la familia desconocía y viceversa. La escuela, la realización de tareas enfocadas al aprendizaje cognitivo y el hogar la realización de tareas de la dinámica cotidiana. Lo que implicaba para los niños un tránsito entre dos mundos, difícil de comprender y, que, en opinión generalizada, resultó en una experiencia dolorosa que condujo a muchos de ellos a abandonar la escuela. De ahí que algunos de ellos hayan culminado segundo o tercer grado de primaria y no sepan leer y/o escribir, por un lado, y, por el otro, que muchos de ellos hayan optado por abandonar las responsabilidades escolares para comenzar a trabajar y apoyar a sus familias económicamente.

En segundo lugar, a partir de la evocación de sus experiencias, las madres plantearon, la falta de acciones de la escuela para promover la participación de sus familias del que deriva el desconocimiento de aquello que se hacía en la escuela;

para madres y padres era algo que estaba fuera de su cotidianeidad, no existían cursos, talleres o convivencias y, aunque los hubiera, ellos no tenían tiempo para asistir; su responsabilidad con la institución se reducía a inscribir a sus hijos, asistir a reuniones o a eventos como las festividades que se comenzaron a organizar en conjunto con la comunidad. No asistían diariamente a dejar o recoger a sus hijos porque esa responsabilidad recaía sobre los hijos mayores y, por tanto, no interactuaban con los docentes, apenas los conocían. Además, representaba una pérdida de tiempo esperar hasta la hora de salida; incluso en la actualidad hay madres y padres que lo siguen considerando. En esa visión, la educación recaía completamente en la escuela y era responsabilidad de niñas y niños aprender aquello que les enseñaban en la institución.

Sin embargo, fue la propia comunidad, a través de su estructura organizacional la que comenzó a involucrar a las escuelas en la dinámica comunitaria, al mismo tiempo que la misma escuela, comenzó a desarrollar actividades encaminadas al favorecimiento de la participación de las madres y padres en la escuela. Es decir, el dinamismo organizativo del pueblo, el interés de la escuela en involucrar a las madres de familia, así como el ánimo de éstas en reorientar el sentido de su participación en la escuela, con sus hijos, es el que ha construido en Latuvi un punto de encuentro entre lo comunitario y la institución.

Es la propia participación en la formación de sus hijos, como una manera de demostrarles que no están solos en su tránsito en la escuela, que ellos pueden apoyarlos, lo que ha conducido a las madres de familia a resignificar este proceso de formación colectiva, mismo que no hubiera sido posible sin las acciones de la escuela para favorecer la participación en un sentido distinto, más allá de lo administrativo.

Resulta interesante observar que este apoyo hacia los hijos solo lo consideran necesario en el nivel preescolar pues es la edad en la que sienten que aún necesitan de ellos para comprender como funciona la escuela y en los primeros años de primaria, su participación se reduce pues los consideran lo suficientemente autónomos para desenvolverse por sí solos.

La formación de los niños, en este contexto, enmarca no sólo un hacer, sino un ser en el mundo. Desde pequeños se forman en un sentido de responsabilidad, autonomía, independencia y solidaridad con los otros; aspectos relevantes al pensar en la vida comunitaria desde una perspectiva colectiva. Los niños se forman siendo solidarios, autónomos, responsables con la familia en primera instancia y posteriormente con la comunidad. Sin embargo, al ingresar a la educación escolarizada, madres y padres de familia tienden a transformar su visión del niño, convirtiéndolo en alguien que no puede hacer las cosas por sí mismo, que no sabe nada, quien requiere apoyo incluso para realizar tareas menos complicadas que las que hace en casa, como cargar la mochila o incluso ir al baño. Se le infantiliza hasta que el niño demuestra que es capaz de desenvolverse en ese otro mundo.

Paradójicamente, este acompañamiento deja de cobrar relevancia cuando el niño comienza a crecer y en los siguientes niveles educativos el vínculo escuela-hogar tiende a desaparecer. Lo que resulta preocupante, pues son edades en las que se conforma la identidad y se construye un sentido de pertenencia.

En lo que respecta a las experiencias de participación de las madres en la vida comunitaria, una de las más significativas es la que tiene lugar en la cocina comunitaria, ya que en ella se consolidan redes de interacción que permanecen por años y que entrelazan la dinámica escolar, la organización familiar y la responsabilidad comunitaria. Es a través de esta experiencia, que las mujeres han configurado distintas maneras de organizarse y de participar como parte de un engranaje singular, que no pertenece a un espacio determinado pues, si bien tiene lugar en el espacio escolar y es impulsado por un programa institucional, su dinámica cotidiana depende enteramente de los grupos de mujeres que en éste participan.

A través de las narrativas de las madres, se percibe que cada grupo que se conforma para participar en la cocina comunitaria, implementa distintas maneras de organizarse y de participar que se re configuran en todo momento dependiendo de las condiciones de las mujeres que a éstos pertenecen y en las que prevalece su responsabilidad comunitaria.

En lo que refiere a una perspectiva como docente, resulta oportuno mencionar la relevancia del trabajo con madres y padres de familia desde la formación, principalmente en México, un país en el que las escuelas multigrado obligan a los docentes a enfrentar desafíos educativos como el atender a más de un grado por grupo además de realizar funciones administrativas y de gestión que le conducen a dialogar directamente con los ciudadanos, las autoridades municipales y otros docentes; lo anterior principalmente para identificar el sentido que se otorga a esas interacciones en las que indudablemente existe la posibilidad de formarnos en un sentido más humano.

Establecer el diálogo horizontal con madres y padres de familia es imprescindible pues es gracias a los conflictos, acuerdos y desacuerdos que nos formamos unos a otros en la cotidianidad.

Además, cabe recalcar la necesidad de la sistematización de experiencias docentes a través de las cuáles se construyen saberes cotidianamente, no sólo en las aulas, sino en la vida comunitaria pues es a través de éstas que construimos, de construimos y configuramos nuevas formas de ser docentes; sin la reflexión sobre las propias prácticas, no puede existir transformación.

Asimismo, en la búsqueda de generar un vínculo con la familia, es imprescindible reconocer las características particulares del contexto en el que se encuentra ubicada la escuela, así como las formas de vida de la comunidad precisamente para no violentar las dinámicas familiares y comunitarias; sino para construir una visión de participación distinta, en la que lo primordial no sea la gestión o la administración de la institución, sino la formación de docentes, madres, padres de familia, niños y niñas.

Finalmente, transitar en este camino de la investigación y descubrirme implicada en mis preguntas y mis objetivos, no sólo como docente, sino como mujer indígena ha sido sin duda un trayecto lleno de encuentros con mis ancestros, principalmente con mi madre, quien desde muy pequeña vivió situaciones dolorosas que la condujeron a formarme como una niña que pudiera desenvolverse en ese mundo de la mayoría. Ella, como sus hermanas, sus primas y muchas mujeres de

su generación, se vieron obligadas a dejar de hablar zapoteco en la escuela, en una época llena de pensamientos de discriminación hacia los pueblos originarios, aprendieron de maneras difíciles a encajar en ese otro mundo, que no era el suyo.

A mí, mi madre casi no me hablaba en zapoteco, ella quería que yo no sufriera pues aún recuerda cuando debía hacer planas de “no debo hablar zapoteco” cuando iba en la primaria, o las veces que los otros niños en la secundaria, los de ciudad, se burlaban de ella porque no entendía o porque no podía pronunciar bien, sobre todo en las exposiciones, en donde la burla era todavía más evidente.

Así también con la vestimenta, si usaban ceñidor el maestro las obligaba a quitárselo y lo colgaba frente a todos para que les diera vergüenza y no lo volvieran a portar, por lo menos en la escuela. Ella recuerda también que, antes de ir a clases, debía levantarse muy temprano para ir al molino y al regresar no le daba tiempo bañarse así que pasaban a enjuagarse los brazos, la cabeza y los pies en una llave que había en el camino; al llegar al salón, el maestro la regañaba primero por llegar tarde y después por llegar sucia.

Quizás por eso, es que este tema de las madres en la escuela me interesó tanto; quizás por ello, el pensar ¿Qué hubiera sido si mis abuelos hubieran sabido lo que estaba pasando con nuestra lengua, nuestra vestimenta y nuestro pensamiento? Si se hubieran imaginado que, en el futuro, sus nietos estaríamos cada vez más y más alejados del pensamiento y de la vida de nuestro pueblo. Y me pregunto: ¿De qué maneras podemos seguir construyendo nuestra organización comunitaria?

Referencias

- Aguirre, A. (2015). Escuela de padres. En *Familia, Escuela y Sociedad: manual para maestros*. (pp.87-105). La Rioja, España: UNIR.
- Álvarez, C. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. En *Gazeta de Antropología*. 28 (1). Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/wp-content/uploads/G28-1-14-CarmenAlvarez-JoseLuisSanFabian.pdf>
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zuñiga, J. (2006), Enfoque metodológico cualitativo. En *Investigación educativa I*. (pp.39-93). Chile.
- Bertely, M. (2001) La etnografía en la formación de enseñantes. *Teor. Educ.* 13, 137-160
- Córdova, G. (2004). "No le enseñan las cosas para pasar la vida, solo le enseñan a leer y escribir. Reflexiones sobre la escuela". Disponible en: www.utexas.edu/cola/lillas/centers/claspo/spanish/pueblosindgponencias.htm. [consultado el 1 de noviembre de 2018]
- Da Costa, M. (2007) La infancia desde una perspectiva post-moderna: (re)conceptuando la educación pre-escolar. *Revista enfoques educacionales* 9(1), 11-31.
- Domingo, J. (1995). Las Escuelas de Padres en los Centros Educativos: catalizadoras de formación permanente y desarrollo organizativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 24, 183-192.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Gallart, M., Valls, C. (2006), Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona. GRAÓ.
- Elboj, C., Oliver. E. (2003), Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad de conocimiento. *Revista*

interuniversitaria de Formación del Profesorado. 17, (3), 91-103. Zaragoza, España.

Extrada, M. (2017) *Saberes de los padres y madres que potencian la relación familia-escuela en el colegio San José de Castilla, Sede C jornada mañana*. (Tesis de magíster) Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. Recuperada de <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/17485/melbahaydeestraadaari%C3%B1a2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L. Madrid, Morata.

Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005) *La dialogicidad: Esencia de la educación como práctica de la libertad*. En *Pedagogía del oprimido* (pp. 103-158). 2ª Ed. México. Siglo XXI Editores.

García, F. (2003) *Las relaciones escuela-familia: un reto educativo*. En *Infancia y Aprendizaje: Journal for the study of Education and Development*. 26, (4), p. 425-437. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/162864/garc%c3%ada_2003_Rel.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gessell, A. (1997) *El niño de 1 a 5 años*. Argentina. PAIDÓS.

Jaramillo, L. (2007) *Concepciones de la infancia*. *Zona Próxima*. 8, pp. 108-123. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.

Jiménez, Y. (2005) *El proceso cultural en educación escolarizada: Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México*. (Tesis doctoral).

Universidad de Granada, España. Recuperada de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/878>

Jiménez, Y. y Kreisel, M. (2018) Participación comunitaria en educación-Reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. Teoría de la Educación. *Revista interuniversitaria*. 30, 2-2018, pp. 223-246.

Larrosa, J. (2002) ¿Para qué nos sirven los extranjeros? *Educação & Sociedade*, ano XXIII, 79, Agosto.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En: C. Skliar y J. Larrosa (comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. (pp. 13-44). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

López, R. (2016) *El ch'ulel: Pedagogía Totsil frente a la pedagogía de la educación preescolar en una comunidad maya tsotsil de Chiapas México* (Tesis de Magister en Educación Intercultural Bilingüe). Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Bolivia. Recuperada de <http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis%20Rosa%20Lopez.pdf>

Maldonado, B. (2011) *Comunidad, Comunalidad y Colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria en su contexto*. (Tesis de Doctorado en Estudios Amerindios). Universidad de Leiden, Holanda. Recuperada de https://www.academia.edu/29899655/Comunidad_comunalidad_y_colonialismo_-_La_nueva_educación_comunitaria_en_Oaxaca.pdf?auto=download

Martínez, P. (enero-junio2006) El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*. 20, pp. 165-193. Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.

Medina, M. (2015) ¿Quiénes son los niños del siglo XXI?: Subjetividad infantil y escuela en tiempos de globalización. En: Salazar, M (coord.). *Educación y procesos de subjetivación: narrativa y oralidad*. (pp. 67-97), México: Horizontes Educativos.

- Moha, A. (2013). *La participación de los padres de familia en las actividades escolares y extraescolares, del Jardín de Niños "Juan Escutia" de nivel preescolar*. (Tesis de maestría). UPN, Campeche, México.
- Montaño, L. (2018) El trabajo docente en jardines de niños: relaciones educadoras con madres de familia en la vida escolar. Un estudio etnográfico. CLAVE. México.
- PRATEC- Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. (2006) Culturas Educativas Andinas. Aproximaciones quechuas y aymaras. Lima, Perú.
- Rengifo, G. (2003) La enseñanza es estar contento. Educación y Afirmación Cultural Andina. PRATEC /Proyecto Andino de Tecnologías campesinas. Lima.
- Robles, B. (septiembre-diciembre de 2011) La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. Cuicuilco, 18, (52), 39-49. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004> .
- Ruiz, P., Rosales, J., Neira, E. (2006). Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. Lima, Perú. GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Secretaría de Educación Pública (2017) Aprendizajes clave para la educación integral: plan y programas de estudio para la educación básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011) Programa de Educación Preescolar. México: SEP.

- Sánchez (2015) Emergencias y miradas horizontales desde la indagación educativa. En: Salazar, M (coord.). *Educación y procesos de subjetivación: narrativa y oralidad*. (pp. 67-97), México: Horizontes Educativos.
- Skliar, C. y Tellez, M. (2008) De las renunciadas a la complejidad y el abandono de las paradojas: ¿Alguien vio al sujeto? En *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia* (pp. 77-106). Argentina. Noveduc.
- Stake, R. (1999) Estudio intensivo de los métodos de investigación con estudio de casos. En *Investigación con estudio de casos* (pp. 11-24). 2ª ed. MORATA.
- Tardif, M. (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. NARCEA.
- Villagómez R., Cunha de Campos, R. (enero- junio 2014) Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias. *Alteridad. Revista de Educación*. 9, (1), 35-42.
- Wenger, E. (2001) Comunidades de práctica. Aprendizaje, Significado e identidad. Cognición y desarrollo humano. PAIDÓS.