



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**Experiencias de docentes de educación preescolar.
Entre el amor pedagógico, la (des)confianza y el valor de la
profesión.**

T E S I S
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A
EDGAR JERÓNIMO RODRÍGUEZ RICO

ASESORA:
DRA. BLANCA FLOR TRUJILLO REYES



CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX, 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

A la Dra. Blanca Flor Trujillo Reyes, mi querida maestra y asesora, quien, con su guía, paciencia y dedicación, confió y creyó en mí para acompañarme en este camino. Mis más sinceros agradecimientos, sobre todo por su tiempo y enseñanzas.

A las maestras Lorena, Patricia, Gabriela, Linda, Mariana y Paola, quienes, con sus relatos sobre su experiencia docente, esta empresa logró concretarse con tan valiosa información. A cada una de ellas, muchas gracias.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, que a través de sus docentes y salones de clases me brindó la educación para formarme profesionalmente; el orgullo de pertenecer a dicha Universidad solo puede verse plasmado en el presente trabajo, ya que todo lo aprendido dentro de ella se ve a través de los siguientes párrafos. Gracias por su generosidad, personas y espacio.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, Rosario y Gerónimo, a quienes nunca podré pagarles todo lo que me han brindado a lo largo de mi vida. A mi mamá, por ser mi mejor maestra y ser la persona más amorosa con la que puedo contar; a mi papá, quien, con su ejemplo y esfuerzo, me apoyó en mi camino para poder llegar a ser un profesional graduado de la UNAM.

A mis hermanos, Karen y Giovanni, mis mayores confidentes en la vida. A Karen, por cuidarme y protegerme desde que tengo memoria; a Giovanni, por enseñarme a ser valiente y nunca darme por vencido sin importar los obstáculos que se nos presenten.

A Inés y Diego, lo más importante en mi vida. A Inés, quien, con su sonrisa y risas, me recuerda lo efímera que puede ser la vida y que, con un simple momento, puedes llegar a disfrutarla a lo máximo; a Diego, por permitirme aprender de él, por darme el privilegio de acompañarlo desde sus primeros días de vida y por enseñarme que lo más importante es compartir tiempo y momentos con quienes más amas.

A Ittaí, hasta donde te encuentres, con cariño.

A mi familia, gracias. Con todo el amor, gracias.

A mis profesores, quienes durante mi etapa preparatoria y en la Facultad, me brindaron sus conocimientos y sabiduría para formarme como la persona que a la fecha soy. Con especial cariño al profesor Edú Cruz Lecona, quien no me abandonó cuando perdí el rumbo de mis estudios. De nuevo a mi maestra Blanca Flor Trujillo Reyes, quien me inspira día a día a ser un mejor pedagogo.

A mis amigos y compañeros de licenciatura, por compartir tantos momentos agradables e inolvidables. En especial a Sergio, Alejandro, Mónica, Saraí, Andrea, Jimena y Janet.

A mis amigos y compañeros de la CUAIEED; a la Mtra. Elibidú Ortega Sanchez, por darme mi primera oportunidad laboral como profesional de la educación; a Joe, Luisa, Irena, Viviana, Fabián y Carlitos, por arroparme y compartir conmigo. A Luisa Pacheco, por acompañarme en este viaje.

A mis amigos y compañeros de la Escuela Nacional de Artes Cinematográficas, por apoyarme para crecer laboralmente. Al Mtro. Alejandro Fregoso Urbina por permitirme ser parte de su equipo de trabajo. A los licenciados Yereny González, Karla Rodríguez y Gabriel García; al Ing. Juan Manuel y con especial cariño a Laura, por motivarme a diario para llegar al final de este proceso.

A cada uno de ellos, mis palabras no bastan para agradecerles.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	2
CAPÍTULO 1. ES HORA DE HABLAR DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO.	5
1.1. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO: DE PÁRVULOS A NIÑOS PREESCOLARES; DEL ASISTENCIALISMO A LA OBLIGATORIEDAD.	6
1.2. FAMILIA Y ESCUELA: UNA RELACIÓN ¿INCONEXA?	15
1.3. LA FAMILIA.	17
1.4. FACTORES QUE ORIGINAN LAS MALAS RELACIONES ENTRE FAMILIA-ESCUELA.	18
1.5. TENSIONES EN LA RELACIÓN DOCENTE-FAMILIA.	22
1.6. LA PARTICIPACIÓN DE LAS MADRES Y LOS PADRES DE FAMILIA EN LA ESCUELA	24
1.7. LA RELACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA EN EL PREESCOLAR MEXICANO.	25
CAPÍTULO 2. ENFOQUE METODOLÓGICO	29
CAPÍTULO 3. EL PREESCOLAR DESDE LA VOZ DE LAS DOCENTES	37
3.1. MUJERES DOCENTES DE NIVEL PREESCOLAR PARTICIPANTES.	38
3.2. EL AMOR COMO MOTOR PARA UNA BUENA ENSEÑANZA.	39
3.3. LA CONFIANZA Y LA COMUNICACIÓN PARA LOGRAR EL TRABAJO EN EQUIPO.	41
3.4. LA (DES) VALORIZACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE.	48
3.5. LA FEMINIZACIÓN DE LA CARRERA DOCENTE Y LAS PROBLEMÁTICAS QUE SE CREAN EN TORNO A ELLO.	53
3.6. PREESCOLAR ¿PARA QUÉ?.....	60
3.7. A MANERA DE CIERRE.....	62
CONCLUSIONES.	63
REFLEXIONES FINALES.	65
LO PENDIENTE	71
REFERENCIAS	72

INTRODUCCIÓN.

A partir de escuchar y convivir con maestras de educación preescolar, desarrollé un interés especial por dicho nivel educativo, desde los procesos de enseñanza, el aprendizaje de los alumnos, pero, sobre todo, la forma en que viven y experimentan su profesión las docentes de jardines de niños.

De cierta forma, el cursar la carrera de pedagogía tuvo una relación casi directa con el respeto que a lo largo de los años de estudio he tenido hacia la profesión docente, pero en especial, la educación preescolar me ha parecido un nivel fascinante y en general, poco explorado por los encargados del estudio de la educación. Hay estudios de índole psicológico sobre los niños que cursan el nivel preescolar; estudios sobre los problemas de aprendizaje de éstos, así como tesis e investigaciones respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero muy poco acervo respecto a la planta docente.

El nivel preescolar, estoy seguro, debe tener un lugar especial en la trayectoria académica de todo sujeto que comienza su vida escolar: para muchos, es el primer acercamiento a la escolarización y nuestro primer rompimiento con la primera comunidad a la que estamos acostumbrados: la familia. Aunque pareciera que los jardines de niños están diseñados para complementar a la familia y ser un espacio de cuidado para los menores de entre tres y cinco años, no es así: va más allá de un simple espacio de juego, es un lugar donde se experimenta una de las formas más amplias de socialización.

Es todo este conjunto, las docentes, los niños pequeños y, en especial, los padres de familia, lo que me hizo querer adentrarme con el mayor rigor posible hacia el vasto mundo que un centro escolar como un jardín de niños pueden ofrecer para su estudio y análisis respecto a las situaciones escolares que suceden dentro de ella. En especial, es esa relación entre docentes y padres de familia, la cual despertó esa sensación de preocupación respecto a cómo las docentes sobrellevan dicha sociedad cuando se suscitan cuestiones y momentos de tensión que pueden llegar a provocar problemáticas entre los actores mencionados.

Cada día, las y los docentes se han enfrentado a una batalla en contra de su profesión, tanto por el cambio radical en las leyes de educación que rigen en

nuestro país, así como con la opinión pública que de ellas se tiene, alimentado sobre todo por los medios de comunicación respecto al actuar de ciertos grupos.

Gracias a que se me ha permitido convivir con docentes de nivel preescolar, he podido darme cuenta de situaciones que tienen que sobrellevar día a día respecto a lo que es ser docente, que no son fáciles y que, en los casos que me han compartido y he escuchado de viva voz, han batallado solas para salir adelante. En suma, con el deterioro de su profesión ante los ojos de los demás, nos encontramos ante un terreno “peligroso” donde al parecer ya no son ellas las expertas en educación ni enseñanza, sino el padre de familia, quienes dictan las formas en cómo deben enseñar y comportarse ante los educandos. Basta con apreciar las noticias sobre los docentes maltratados por sus alumnos y padres de familia para poder encontrar ejemplo de lo que acabo de mencionar.

Por lo anterior es que, como estudiante de pedagogía, me pregunté cómo estudiar el trabajo docente en educación preescolar; en un primer momento, me propuse analizar la legislatura en educación y proponer cambios en el marco jurídico; sin embargo, era bastante ingenuo pensarlo de esta forma, por la forma en que se llevan a cabo los cambios legislativos en nuestro país, por ello es que decidí llevar a cabo algo más cercano: acercarme a la experiencia de las docentes a través de sus voces y así entender desde una perspectiva más seria, lo que ellas viven en el transcurso de su día.

Con la tesis que presento intentaré abrir el debate o, al menos, poner sobre la mesa, experiencias de las maestras en su trayectoria como docentes, momentos que tal vez no damos por importantes pero que, a la larga, traen consecuencias profundas en su actuar profesional.

El propósito de esta tesis es dar cuenta de cómo experimentan y dan significado a la docencia en educación preescolar, un grupo de cinco maestras que trabajan en este nivel educativo; desde aquello que significa para ellas su profesión, cómo es la relación con los padres de familia como con sus compañeras de trabajo hasta la forma en que conciben que son percibidas por otros agentes educativos. Interpreto sus narrativas desde seis dimensiones principales: el amor pedagógico, la confianza y la comunicación entre familias, docentes y alumnos; así como desde el valor de la profesión docente en preescolar, la feminización de la docencia y el lugar que las maestras le asignan al preescolar en la vida de los niños.

En el Capítulo 1, expongo el contexto de la tesis, donde incluyo un recorrido general por la historia del preescolar y en México; el papel que tienen las familias en la educación preescolar y las tensiones que se juegan entre ellos.

El Capítulo 2 trata respecto a la metodología utilizada para la investigación de la presente tesis. Pretendo explicar cómo me acerqué a la experiencia de las profesoras de preescolar, después de entablar una serie de propuestas para llevar a cabo el trabajo, esto, con el objeto de dar a entender por qué tomé la decisión de proceder como lo hice.

Con base a lo anterior, en el Capítulo 3, desde un enfoque narrativo, abordo lo planteado por la experiencia de las docentes entrevistadas desde seis dimensiones: el amor pedagógico, la confianza y la comunicación entre familias, docentes y alumnos, así como desde el valor de la profesión docente en preescolar, la feminización de la docencia y el lugar que las maestras le asignan al preescolar en la vida de los niños.

Lo más relevante en este trabajo son las palabras de las docentes, que me permitieron conocer y adentrarme a su “mundo” para comprender y poder dar una explicación de algunas situaciones que se viven en este nivel educativo.

CAPÍTULO 1. Es hora de hablar de la educación preescolar en México.

El presente capítulo desarrollará algunas cuestiones que serán necesarias para introducirnos al tema de la tesis que presento, además de dar un contexto a la cuestión indagada.

El capítulo trata sobre la evolución que la educación preescolar ha tenido a lo largo de los años, pasando de ser una escuela de párvulos, hacia el kindergarten para finalmente, conformarse en lo que hoy llamamos educación preescolar o jardín de niños. Dentro de este apartado también se podrá encontrar un encuadre de por qué la planta docente de dicho nivel está conformada principalmente por mujeres, a las cuales se les hace llamar maestras educadoras.

En un segundo apartado, escribo sobre lo que hoy significa la escuela para las madres y padres de familia y cómo es la relación que existe entre éstos y las docentes. Después, me refiero propiamente de la institución que conocemos como familia, la cual ha tenido una serie de cambios en su conformación a lo largo del tiempo; lo anterior lo podemos constatar tanto en la literatura como con las propias docentes, quienes han observado cómo la familia se ha transformado.

En el siguiente apartado, expongo algunos factores que han provocado que la relación entre madres, padres de familia y escuela se vea afectada, provocando así algunos malentendidos, conflictos o separación entre estos miembros de la comunidad educativa.

El quinto apartado trata sobre las diferentes tensiones que existen entre las madres y padres de familia y escuela. Para cerrar, al final del capítulo se encuentran los beneficios de una buena relación entre escuela y madres y padres, para finalmente, referirme a cómo ha sido la relación de dichos agentes específicamente en la historia del preescolar mexicano.

1.1. La educación preescolar en México: de párvulos a niños preescolares; del asistencialismo a la obligatoriedad.

La educación preescolar en México ha pasado por un gran proceso de adaptación a través de los años, dentro de los cuales fue transformando desde su objetivo como institución hasta su posición dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN). Hoy en día, el preescolar se conforma por la población de niños pequeños, de entre tres y cinco años; las docentes son principalmente mujeres, maestras educadoras, quienes han sostenido por años este nivel educativo. Para visualizar mejor el panorama actual del Jardín de niños en nuestro país, es menester hacer un breve recorrido histórico.

En un inicio los niños pequeños no eran tomados en cuenta dentro de la legislación para ser educados, o mejor dicho escolarizados; eran formados dentro del núcleo familiar, esto es, recibían una educación informal, recordando que "...nos encontramos [en el siglo XIX] con una sociedad artesanal en las ciudades y campesina en las zonas rurales, por lo cual los oficios se transmitían de padres a hijos en el mismo hogar" (Galván, 2002:1); los padres fueron los encargados de instruir a sus pequeños párvulos en los oficios que ellos mismos practicaban, esto quiere decir que la formación de los niños tuvo un enfoque más cualitativo que cuantitativo, ya que no importaba que se llegara a las grandes masas y, por tanto, fueron pocos los que se instruyeron desde edades tempranas.

Uno de los primeros lugares de atención para los párvulos de la época fue la "*escuela amiga. Amiga o miga*", la cual consistía en

...una mujer, "la amiga", con ciertos conocimientos y disposición para enseñar que, en un cuarto de su casa y por una baja cooperación económica, instruía y cuidaba a niños y niñas de distintas edades, entre ellas a los más pequeños ante la imposibilidad de que fueran aceptados en las escuelas primarias o elementales a la que asistirían hasta los seis o siete años. (Campos, 2016:42)

Como se puede observar, la mujer es quien protagoniza desde estos primeros intentos el cuidado hacia la población infantil, debido a que se veía como el cuidado materno que no podía brindarle la madre por cuestiones diversas.

Siguiendo el intento por crear lugares donde los párvulos pudieran desarrollarse plenamente, es durante el siglo XIX en la época porfiriana, donde

se establecen los primeros espacios especializados en atender a dicha población, denominándose escuelas de párvulos; “se crean en contextos urbanos, primero en la capital de la República y luego en las de los estados, y son influenciados por ideas liberales y positivistas de la época” (Bertely, 1988:44). Aunque es importante mencionar que no eran escuelas como hoy las conocemos, sino que fueron adaptaciones de espacios dentro de algunas escuelas primarias privadas, las cuales ofrecieron salas o alguna sección del edificio para ofrecer nuevos servicios, pero bajo el enfoque de Fröebel, por considerarse más apropiado para atender a la infancia.

De acuerdo con Galván (2002) y Reyes (2016), es el maestro Enrique Laubschers un ejemplo de ello, quien es invitado a establecer ese tipo de enseñanza en el estado de Veracruz, fundando primero la Escuela Real de Santiago Tuxtla, donde se utilizaron como método de enseñanza los dones de Fröebel y, posteriormente, una escuela llamada Esperanza, bajo un enfoque donde la educación que recibiría el niño estuviera en armonía con su interés, la observación de la naturaleza, enseñanza de las matemáticas y el conocimiento de lenguas.

Así mismo, Manuel Cervante Imaz también se preocupó por atender al niño preescolar, fundando a principios del año de 1884 una escuela como la del maestro Laubschers. Mondragón (citado en Montaña, 2019:5) menciona que “en esta época, las escuelas eran consideradas como instituciones de carácter filantrópico o asistencia social y la escuela de párvulos debía ser dirigida por mujeres”. “La carrera fue considerada como la formación perfecta para el sexo femenino... los simpatizantes del sistema la consideraban, a fines del siglo pasado, una educación del corazón y el alma” (Bertely, 1988:45). Bertely recuerda que “las maestras que promueven estas primeras escuelas emanan de clases altas de México y representan al sector más culto de la sociedad, las señoritas de la época” (1988:45). Esto último es importante, debido que estas primeras instituciones de párvulos eran dirigidas al sector más rico y bien posicionado de la sociedad mexicana de aquel tiempo, dejando a un lado al sector más vulnerable y pobre; la escuela de párvulos no era para todos.

En el año 1902, el secretario de justicia e instrucción pública, Justino Fernández, creó una comisión para que se revisaran las escuelas de párvulos en el extranjero. En dicha formación se encuentran las maestras Estefanía

Castañeda, Laura Méndez de Cuenca, Rosaura Zapata, Elena Zapata y Bertha Von Glümer, entre otras (Montaño 2019:6; Galván, 2002:3). Si bien es bajo la administración de Fernández cuando sucede esto, es hasta que la Secretaría de justicia e instrucción pública se divide en dos, cuando Justo Sierra, nuevo encargado del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, impulsa verdaderamente la consolidación del preescolar en nuestro país, aunque cabe señalar que estaba dudoso de su utilidad:

Yo no sé si al niño menor de seis años debe encerrársele en alguna escuela; dudo que haya para él otra mejor que la del aire libre y maestros más eminentes que los árboles y los pájaros, y tengo para mí, que toda madre atenta al nacimiento del alma de sus hijos es un Pestalozzi y un Froebel espontáneo [...] recomendando las escuelas de párvulos debe ser dirigido más bien por madres que por solteras. (Sierra, citado en González y Palencia, 2015:170)

Lo anterior demuestra cómo las escuelas de párvulos no debían ser tal, sino lugares de esparcimiento para los niños pequeños, donde no se perdiera el cuidado materno que dejaban al abandonar sus hogares.

Del grupo enviado por el secretario Justino Fernández al extranjero, son Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata las encargadas de fundar los primeros “*kindergarten*” en la capital del país.

Cada una por su cuenta se encargó de darle forma ideológica, pedagógica y material a esta escuela-modelo que tenía que hacer patente hasta en el más mínimo detalle la doctrina fröebeliana, tanto pura como en sus más novedosas reformas, de tal manera que no hiciera recordar en nada a la vieja escuela de párvulos. (Reyes, 2016:53).

Finalmente, es el primero de julio de 1903 cuando se inaugura la primera Escuela de Párvulos No. 1, con la presencia del maestro Justo Sierra y encomendándole la dirección a la profesora Estefanía Castañeda. Con la inauguración de dicho plantel educativo se comienza la consolidación de la educación preescolar como parte del sistema educativo, es decir, ya no son intentos ni experimentos por introducir dicho nivel a nuestro país, sino que es un esfuerzo propiamente para darles un espacio a los niños pequeños y desarrollar sus conocimientos desde temprana edad. La profesora Castañeda, desde su propuesta, toma como figura central al niño; el edificio donde deberán estar los párvulos, deberá contar con elementos como un aislamiento de las grandes avenidas para evitar accidentes

con los pequeños; evita que el establecimiento parezca una institución educativa, porque "...el Kindergarten no es precisamente una escuela; es la morada de la tranquilidad y de la inocencia, un lugar atractivo para los niños, la oferta que el Estado hace a las madres como una ayuda a sus trabajos y para complemento de la educación de la familia..." (Reyes, 2016:54). El plantel deberá requerir de un gran patio para que los niños puedan correr libremente, jugar, disfrutar de la naturaleza; deberá tener mucha luz, muchas flores, pájaros, una casa amplia; deberá ser de un solo piso, limpio, entre otros aspectos; son elementos que aún perduran hoy en dicho nivel educativo o, al menos, se contemplan para una escuela de preescolar. Así mismo, podemos percibir cómo desde su concepción, el preescolar mexicano ha tomado en cuenta a las familias, en especial la madre, para que tenga un espacio dónde dejar a sus hijos en caso de tener un puesto laboral. Especial mención para la concepción que tiene la profesora Castañeda del preescolar: es un complemento para la educación familiar.

En los siguientes años, la profesora Rosaura Zapata fue nombrada directora de la Escuela de Párvulos No. 2, que fue construida con el mismo esmero y atención que la escuela de la profesora Castañeda, pero con las sugerencias y observaciones de la mencionada profesora.

Punto y aparte, para entender la feminización de la labor docente en preescolar, es importante el papel que representó el pensamiento de la profesora Rosaura Zapata en la fundación de este nivel educativo, ya que es ella quien fungió como una de las principales figuras para dar identidad a lo que hoy se conoce como maestra educadora en nuestro país.

El término educadora se definió para nombrar a las maestras de jardín de niños, en lugar de profesor, que era el título con el que se recibían las y los estudiantes de la Normal Primaria o catedrático, como les llamaban a los egresados de la Normal Superior, que ese año dejó de estar incorporada a la Universidad Nacional de México. Se concretó así una forma de establecer jerarquías entre los diferentes niveles educativos (González y Palencia, 2015:174).

Tanto la profesora Estefanía Castañeda como la profesora Rosaura Zapata, enviadas para revisar las escuelas de párvulos en el extranjero, trajeron consigo la escuela de Pestalozzi y principalmente de Fröebel. El pensamiento respecto a la figura materna estriba primordialmente en el primero, el cual basa su propuesta en el amor hacia la infancia y el cuidado maternal desde los primeros

años, “El amor materno es el primer agente de educación, [pues la madre] en su corazón lleva ya implantado un intenso deseo del bienestar del hijo.” (citado en González y Palencia, 2015:152); en cuanto a Federico Fröebel, se le atribuye la metáfora de la educadora como la madre jardinera (docente) que cuida las flores (educando).

La profesora Zapata lo retomó, y en su proyecto propuso que una educadora debía ser de la siguiente forma (citada en González y Palencia, 2015:176):

Tener una amplia cultura general [...] gozar de buena salud física y mental [...], puesto que además del triste espectáculo que ofrece una persona de apariencia débil y enfermiza, no cumpliría su papel de animadora, para correr, saltar, brincar y tener resistencia a la fatiga; tener buen humor, espíritu creador, tacto, paciencia, dominio de sí misma; no tener defectos físicos [...] Ser dinámica y laboriosa, lo que le permitiría ser “la niña mayor” de su grupo, que juega y trabaja [...] usar tono amable (bajito, suave, pausado). En fin, afirmar su carácter femenino, estar dispuesta a agradar a los demás, además de que el amor a los niños la hace bella y delicada.

De estos aspectos se desprende una concepción maternal de la educadora, ya que sus actividades evocaban esos significados sobre los párvulos que enseñaban. Menciona González y Palencia que “...su quehacer cotidiano se acercaba más a los intereses de las madres y su rol institucional cobraba sentido, en la extensión de la maternidad en la arena pública” (2015:177).

De acuerdo con Palencia (2001:190), la maternidad juega un papel importante en la conformación de la identidad de las educadoras; recordando que la profesora Castañeda veía la escuela de párvulos como un complemento para la educación familiar, para Palencia:

... se convierte en la continuación del hogar por medio de la maternidad simbólica que representaban las primeras educadoras, y la relación madre-infantes se constituye a través del tiempo en la metáfora de madre-jardinera, jugando un papel de legitimidad de este espacio público independiente del ámbito familiar. (2001:189)

Finalmente, para cerrar este paréntesis, vemos cómo la concepción de la educadora preescolar se fue formando a través de los años bajo la consigna de una suplente hacia la madre, pero bajo un enfoque profesional, es decir, una persona preparada capaz de continuar la labor materna que la madre biológica

dejaba por diversas cuestiones. Más adelante escribiré sobre dicho tema, pero con un poco de mayor profundidad, para tener un mayor contexto sobre lo que acabo de mencionar.

No podría precisar cuál fue [sic] y sigue siendo la acción de las educadoras y cuál de las madres. El valor de esa acción estriba precisamente en que los dos esfuerzos se han fundido en uno solo, que, con aliento poderoso, realiza cualquier intención". Una tarea vinculada a la maternidad que no se termina de reconocer como un campo profesional ni como un saber especializado. (Zapata, citada en González y Palencia, 2015:177)

Continuando con el contexto del Jardín de Niños en nuestro país, de acuerdo con la Secretaría de Cultura, las escuelas de párvulos fueron tomando un lugar especial en el sistema educativo, empero, no como se esperaba; poco a poco los parvularios fueron siendo marginados en cuanto a utilidad en el desarrollo de la nación, alejándose de los fines de la educación nacional y convirtiéndose "en una expresión de la modernidad lograda en el país digna de ser presumida en eventos internacionales, pero únicamente accesible a las clases medias y altas urbanas" (2016:57).

Lo anterior se vio expresado en el cambio de nombre en las escuelas de párvulos; es en el año de 1907, cuando la Secretaría de Instrucción Pública determina nombrar *Kindergarten* a las instituciones ya existentes:

...las escuelas de párvulos a partir de 1907, aproximadamente, dejaron de llamarse así para denominarse kindergarten, término de procedencia alemana que se cambió por la expresión "jardín de niños" o "jardín de la infancia". De hecho, este término no era sino la traducción más cercana a la palabra original y al concepto que dio Fröebel al término kindergarten, con el objeto de alejar de las instituciones infantiles de este tipo la idea de escuela. Se eligió la expresión "jardín de niños" y no la de "jardín para niños", porque la primera sugiere la idea de almácigo de nuevas vidas, de jardín viviente en la que los pequeños encontrarían un ambiente apropiado para su crecimiento. (Galván, 2002:4)

El cambio de nombre no es en vano; la modificación del vocablo representó la tan ansiada diferencia entre escuela y jardín, tanto metodológica como pedagógicamente hablando; sin embargo, de acuerdo con la Secretaría de Cultura, lo anterior representó que al "...no ser una escuela, se limitaba la importancia atribuida a éstas por la sociedad" (2016:58). Además, al ser un vocablo proveniente del idioma alemán, representaba el uso exclusivo de una

sociedad con ciertos privilegios, ya que significaba conocer su traducción y su procedencia, conociendo así el objetivo de dicha institución. Finalmente, me parece interesante cómo dicho vocablo ha perdurado a través de los años en nuestro sistema educativo, al menos, coloquialmente hablando y cómo dicha forma de conocer al preescolar nos remite a su funcionamiento: un jardín donde pueden desarrollarse plenamente los niños.

De acuerdo con Galván, los niños pequeños tomaron relevancia a nivel legislativo después de los festejos del Centenario de la Independencia de México, esto es, en 1910. Es en el año de 1914 cuando se publicó una ley relacionada con los jardines de niños, en la cual se consideraba que la educación impartida en dichos planteles "...tendría por objeto el desenvolvimiento armónico de las buenas cualidades de los niños" (2002:4); los jardines admitirían a niños de entre 3 y 6 años y serían de población mixta.

De acuerdo con Montaña (2019:6), en 1916 se recuperó el planteamiento de Fröebel en cuanto al juego como base para la educación de la niñez. "En el kindergarten se iría a jugar, juegos libres, juegos en círculo, con los Juegos de la Madre de Fröebel, pues de esa manera no solo aprendería el párvulo, sino también la jardinera que atenta estudiaría al niño en su juego para conocerlo en toda su intimidad" (Campos, citado en Montaña, 2019:7)

Como mencioné anteriormente, los jardines de niños que funcionaban eran dirigidos a la población con recursos económicos altos, dejando a un lado a los niños con mayores necesidades, es por ello por lo que, en el año 1921, durante el Primer Congreso del Niño se trataron, entre varios temas, esta exclusión de la población, demostrando que los planteles establecidos no cumplían su misión completamente. Es durante el mandato del presidente Plutarco Elías Calles cuando "...dicha preocupación por llevar los jardines de niños hacia los barrios alejados y marginados de la ciudad de México comenzó a materializarse" (Bertely, 1988:46)

El año 1928 representa un cambio en estas instituciones, ya que fue creada la Inspección General de Jardines de Niños, la cual presenta un proyecto, bajo la dirección de Rosaura Zapata, para transformar al kindergarten, teniendo como punto central el reconocimiento de capacidades cognoscitivas en los infantes. (Galván, 2002:5; Cruz y Pontón, 2018:148). En suma, otro cambio

relevante bajo el mando de Rosaura Zapata es el cambio de nombre, pasando de ser kindergarten a Jardín de Niños.

Retomando a Bertely (1988:46), es durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas cuando los jardines de niños adoptan un sentido social. Además, es durante este sexenio (el primer periodo sexenal para un presidente de México) cuando la educación preescolar deja de pertenecer a la Secretaría de Educación Pública para ser adscrita a la Dirección de Asistencia Social (que pasa a ser en 1938 la Secretaría de Asistencia Pública). Es importante este movimiento debido a que “ingresan a la educación preescolar una cantidad considerable de asistentes preescolares no normalistas”, creando inconformidad en la planta docente de educadoras normalistas en servicio; así mismo, la SEP y la SAP tienen visiones diferentes en su labor: la primera tiene por objeto “formar hombres armónicamente desarrollados en todas sus capacidades físicas e intelectuales, aptos para participar en el ritmo de la evolución histórica del país” mientras que el segundo debe “...asistir a los débiles económicos-sociales procurando se incorporen en el menor tiempo posible al ritmo normal de la vida nacional” (1988:47). En otras palabras, se intenta legitimar dos tipos de servicios preescolares: el primero educativo y el segundo asistencial; la SEP para los favorecidos y la SAP para los desfavorecidos.

Es a partir de los años 1950 en donde podemos apreciar una mayor participación de los padres de familia en las instituciones de educación preescolar. Se les otorga a dichas escuelas una importancia mayor desde el punto de vista técnico que desde lo económico, “...subrayando la atención a los pequeños y a la unión con su propio hogar para conseguir la cooperación de éste en la labor educativa de los planteles” (Galván, 2002: 6). Más adelante ahondaré sobre las relaciones de los padres de familia con dicho nivel.

Durante las siguientes décadas el nivel preescolar fue aumentando poco a poco tanto en su infraestructura como la población a la que atiende, sin tener cambios importantes en su esencia. Es hasta el año de 1981 cuando el Programa de Educación Preescolar pasa a formar parte de la educación elemental y el objetivo es sentar la base para la continuidad con la primaria (Cruz y Pontón, 2016: 148).

Dando un salto mayúsculo en esta cronología presentada, el cambio más relevante y que posiblemente marca un antes y después en la educación

preescolar se da en el año 2002, cuando el Congreso de la Unión presenta una iniciativa para que el dicho nivel sea obligatorio dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN). Dicha obligatoriedad tiene su origen en el planteamiento que da el Programa Nacional de Educación 2001-2006, correspondiente al sexenio de Vicente Fox Quesada, en el cual

...la Secretaría de Educación Pública se propone dar atención a niños y niñas menores de seis años con el fin de mejorar la calidad del proceso educativo, estableciendo un ciclo formativo que tenga objetivos comunes y prácticas educativas congruentes desde preescolar hasta secundaria, conformando así un proyecto integrado de educación básica obligatoria para toda la población. (Velasco, 2009:1)

Sin embargo, no está de más mencionar que dicha propuesta trajo consigo una gran carga de problemáticas que se sumaron a las ya existentes en el nivel mencionado. Por ejemplo, el crecimiento de los jardines de niños fue lento en cuanto a infraestructura y, para la fecha de dicha iniciativa, el preescolar no era capaz de atender a toda la población de niños de entre tres y seis años; no se planeó una reforma al curriculum del preescolar, aunado a la falta de capacitación de las docentes en esta nueva etapa.

Como se puede observar, el preescolar ha tenido una gran evolución en el sistema educativo mexicano, desde pasar por una etapa donde sólo asistían los niños con grandes posibilidades económicas, a tomar un papel fundamental en el desarrollo y crecimiento del niño, siendo un eslabón importante dentro de la trayectoria escolar del educando.

Hoy en día, la educación preescolar, formalmente, más que ofrecer un lugar para el cuidado de los niños y de ser la preparación para el ingreso a la primaria, ofrece un espacio donde los educandos puedan desarrollarse de acuerdo con sus capacidades y necesidades, reconociendo en la infancia una etapa importante de desarrollo para su futuro:

Se pasó de una visión muy centrada “en los cantos y juegos”, y en el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, a otra que destacó la importancia de educar a los niños integralmente, es decir, reconoció el valor de desarrollar los aspectos cognitivos y emocionales de los alumnos.

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. (SEP, 2017:60)

Poco a poco este nivel educativo ha encontrado en el curriculum del Sistema Educativo Nacional un lugar primordial para el crecimiento intelectual del individuo, hasta llegar a tener un objetivo particular dentro del sistema; en palabras del programa oficial:

... la educación preescolar, como fundamento de la educación básica, se enfoca en el desarrollo del lenguaje y de las capacidades para aprender permanentemente, y en la formación de valores y actitudes favorables para una sana convivencia y una vida democrática. De esta manera se estarán construyendo en los niños los cimientos para un presente y futuro mejores. (SEP, 2017:62)

Sin embargo, no es posible entender dicho nivel si dejamos de lado uno de los elementos más importantes en el desarrollo del educando preescolar: la familia, por lo que a continuación escribiré cómo ha sido su presencia en la educación en general y después, en el preescolar mexicano.

1.2. Familia y escuela: una relación ¿inconexa?

Ahora que ya he planteado un panorama histórico del preescolar en nuestro país y cómo su historia ha llegado a formar lo que hoy conocemos como Jardín de Niños, es necesario tratar cómo desde la experiencia de las docentes preescolares se viven las relaciones con la familia, principalmente con madres y padres; para ello, en un primer momento abordaré algunos aspectos de la relación de estos dos agentes educativos de forma general; primero, escribiré respecto a cómo las investigaciones han planteado, son las relaciones en el contexto escolar en general, para después adentrarme directamente al caso del preescolar mexicano.

Madres y padres de familia son un elemento de suma importancia en el proceso educativo de los niños, su participación o ausencia durante dicho proceso está ligada a una educación más integral y una socialización con mejores condiciones.

La escuela se convierte en la continuación de la educación que los niños comenzaron a recibir en el seno familiar, por ello, no puede existir una ruptura ni

una muralla entre la familia y la escuela ya que, de lo contrario, pueden llegar a surgir una serie de tensiones y/o problemáticas que pueden ser perjudiciales, principalmente para el educando, e indirectamente para los docentes, madres, padres de familia, como más adelante expondré.

Como hace mención Bolívar (2006:120) la idea de educación pública no debe "...solo significar la educación del público dentro de la escuela, sino también la educación fuera de ella", es decir, debe existir una agrupación tanto de alumnos, maestros, madres, padres de familia, así como del personal directivo (entre otros), para lograr que se forme una corresponsabilidad entre dichos agentes y llevar a cabo un proceso educativo ideal: "...es deseable que en todos los entornos educativos se tenga una visión holista, global de la educación del individuo" (García, 2006:248) para lograr los objetivos planteados.

Es importante hacer mención que, en el nivel preescolar, la relación entre madres y padres de familia y la comunidad en general con la planta docente y directiva puede llegar a ser más estrecha, debido a la edad con la que cuentan los educandos, los cuales son totalmente dependientes de sus madres, padres o tutores; esto nos permitirá un mayor margen de posibilidades para poder visualizar como son los procesos y las relaciones entre los diferentes agentes educativos ya mencionados.

Recordando el pensamiento fundacional del preescolar (escuela de párvulos) desde la mirada de las profesoras Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata, ésta se ha comportado como un apoyo y continuación de la educación que los niños reciben en sus hogares; sin embargo, con el pasar del tiempo, la escuela ha tomado un papel cada vez más relevante, posiblemente por el lapso que pasan los educandos en el centro escolar. De acuerdo con Fernández (2007:18) "...la escuela ha barrido a todas las instituciones extra familiares antes encargadas de la socialización de la infancia, la adolescencia y la juventud y ha arrinconado a la propia familia", sin embargo, en contraparte, Siede menciona que "...desde el punto de vista de la relación entre familias y la organización escolar, ésta no pretende suplir a aquellas pero sí ofrecer a los niños mejores condiciones de crianza de los que ellas podían proponer" (2015:38); esta confusión entre instituciones (familia y escuela) ha provocado que surjan entre docentes y madres y padres de familia una serie de tensiones y/o desacuerdos respecto al papel que cada uno debe de tener así como del funcionamiento y

limitaciones de cada uno. Sin embargo, para entender la relación familia-escuela, es menester hablar en un primer momento de la familia, y cómo su construcción y transformación influye en cómo se vive la relación con los docentes en la escuela.

1.3. La familia.

Al hablar de familia, se piensa generalmente en un grupo de personas conformado por un padre, una madre y, por lo menos, un hijo, quienes en conjunto viven bajo un mismo techo y con un sistema de valores y reglas de acuerdo con sus creencias; este tipo de familia se le conoce como *familia nuclear*, ya que reúne a dos generaciones y es la modalidad que se impuso como la ideal en el Occidente (Siede, 2015:26), sin embargo, a través de los años hemos visto que las familias ya no solo se conforman de esta manera y aunque en su mayoría sigue prevaleciendo este tipo de unión, encontramos otro tipo de familias, como mencionan Siede (2015) y De León (2001:7). Las *familias extensas* son aquellas conformadas por más de dos generaciones y reúnen miembros con rasgos de parentesco diversos como pueden ser abuelos, tíos, primos, entre otros; las *familias monoparentales* son aquellas donde los hijos viven sólo con uno de los padres; existe también la *familia ensamblada*, la cual se conforma por dos o más familias que pueden tener o no algún lazo entre ellas; finalmente, y aunque aún no es aceptada legalmente en todo el mundo ni en la sociedad, encontramos la *familia homoparental*, conformada por personas del mismo sexo que asumen la paternidad o maternidad de uno o más niños.

Como se puede observar en este pequeño listado, la familia no tiene un modelo como tal, sino que es una institución que cada vez es más flexible e inestable en su conformación, por lo que, más que hablar de un grupo, de *la familia*, es mejor y adecuado hablar de *vínculos familiares* (Jelin, 1998:136-137 citado en Siede 2015:30). En otras palabras, la familia con la que la escuela trabaja hoy en día ya no es aquella institución que tenía funciones definidas, sino que son grupos con diferentes características, valores y creencias, además con diferentes contextos sociales, económicos e históricos.

1.4. Factores que originan las malas relaciones entre familia-escuela.

De manera consciente o no, estamos cargando a la escuela de un sin número de problemáticas que antes no le tocaban o, por decirlo de otra forma, la estamos responsabilizando de resolver todo lo malo que aqueja a una sociedad, creyendo que dentro del centro escolar existe un mundo ideal para el alumnado y, por ende, todos los males se resolverán dentro de él. Sin embargo, al ver que la escuela no puede con tanta carga, comienza a emerger una insatisfacción por parte de la comunidad hacia las escuelas y, por tanto, hacia la planta docente al catalogarlos de ineficientes y poco profesionales al no cumplir con las expectativas generadas y, al mismo tiempo, provocando un malestar dentro de la comunidad docente al verse sobrepasados por diversas problemáticas.

[...] el encuentro de padres y maestros está pautado por expectativas múltiples, derivados no sólo de la organización institucional sino también de lo que unos y otros son y representan en la realidad. Esta realidad está dada por las imágenes concretas y fantaseadas que cada uno tiene del otro, producto de las respectivas historias personales que configuran su estructura psíquica. (Pupeiro y Menegazzo, citado en Siede 2015:91)

La planta docente ha visto cómo el malestar sobre las escuelas se ha cargado directamente hacia su trabajo profesional; las madres y los padres de familia, al tener un acercamiento más directo con el docente, culpan a éste del mal que aqueja al centro escolar, siendo, por tanto, el único responsable de que la institución escolar no funcione; en contraste, para los actuales equipos docentes, las familias son el principal problema de su trabajo (Siede, 2015:109).

Lo anterior ha ocasionado que los docentes sean percibidos cada día con menor capacidad para enfrentar los retos actuales de la educación, llegando a ser cuestionada su labor profesional; esto se traduce en una menor confianza en su profesión, perdiendo credibilidad ante los padres de familia y la sociedad en general. Hay que tomar en cuenta varios aspectos que han nutrido esta desconfianza hacia el sector docente.

Un aspecto para que sean cuestionados cada día con mayor frecuencia, es la variedad de madres y padres de familia con el que hoy cuentan las escuelas; por ejemplo, hoy se encuentran ante una población con mejor preparación académica y con una mayor carga de expectativas hacia su labor,

“...sus decisiones pueden ser discutidas, su capacidad y su desempeño profesional llegan a verse cuestionados [...] el status relativo del profesor, sobre todo del maestro frente a su público, se ha deteriorado” (Fernández, 2007:21).

Otro aspecto para tomar en cuenta es la universalización de la escuela; como escribí anteriormente, la familia está dejando de existir como institución, transformándose más bien en lazos familiares; esto ha puesto en contacto a las escuelas con un sinnúmero de familias, o tipos de familias diferentes; la universalización de la escuela provocó que dejara de trabajar con la familia nuclear, donde cada quien tenía su papel definido en la institución; además, dicha universalización provocó que los sectores menos favorecidos acudieran por primera vez a los centros escolares, sin embargo, éstos más que visualizar a la escuela como un lugar de aprendizaje, lo vieron como sustitución del cuidado del infante, “...hay una tendencia creciente de las familias a delegar la responsabilidad en el centro educativo, dimitiendo de sus funciones educativas primarias en este terreno” (Bolívar 2006:119); por mencionar un ejemplo, con la entrada de la mujer al campo laboral, el niño quedó sin cuidado alguno, por lo que la escuela adquirió la función de guardería o depósito, por nombrarlo de alguna manera, desviando su principal función de enseñar y formar a los educandos; es decir, aunque la universalización escolar es buena para la comunidad en general, la escuela tuvo que adquirir como reto formar lazos con los nuevos padres de familia con los que antes no se había enfrentado, o incluso, con la ausencia de ellos.

No podemos dejar de lado los medios de comunicación como un factor importante para provocar la desconfianza hacia los docentes, aunque para efectos del trabajo no ahondaré demasiado. En lo que respecta a nuestro país, cada sexenio se presenta un cambio en las políticas gubernamentales, y la ley educativa es una de las primeras en ser modificada. Por supuesto que estos cambios repercuten en los maestros del sistema educativo y el éxito, o no, de la nueva reglamentación recae directamente en ellos: a ojos de la comunidad, que las nuevas reglas se apliquen con éxito será responsabilidad principalmente de la planta docente; sin embargo, no siempre son capacitados adecuadamente sobre los nuevos planes educativos implementados y son los medios de comunicación quienes entregan a su audiencia y/o lectores una evaluación de la implementación de las nuevas leyes por parte de los docentes, y la opinión

pública se formará de acuerdo a cómo fueron calificados por parte de grandes medios de comunicación.

La falta de comunicación es uno de los aspectos más importantes para la generación de tensiones y conflictos entre las madres y los padres de familia y los docentes y para una posible ruptura en la relación, como señalan Terrón, Alfonso y Diez (1999, citados en García, 2006:248) "...los canales de comunicación establecidos legalmente entre la familia y la escuela no son efectivos realmente y que la falta de un clima de confianza entre ambos sectores mina toda posible comunicación positiva y efectiva"; los docentes reconocen que las madres y padres de familia se colocan a la defensiva cuando ellos les comunican situaciones sobre su hijo, los justifican y no están dispuestos a ver sus déficit ni a entender que no siempre podrán sobresalir sobre los demás alumnos (2006:256) provocando un clima tenso y un posible choque en la relación docente-madre/padre de familia, dañando así una comunicación exitosa entre estos dos agentes educativos. En pocas palabras:

A pesar de las grandes posibilidades que pueden tener la escuela y la familia para estar en continuo dialecto, parece ser que suele quedar en la teoría. Aunque concedemos tanta importancia a la conexión entre padres y profesores, en muchas ocasiones siguen dos caminos diferentes y se encuentran solos en su función educativa. (Pérez de Guzmán, 2002:209)

De acuerdo con la investigación realizada por Martín y Guzmán, los padres de familia siempre han estado dispuestos a trabajar con la escuela, sin embargo, es por la falta de comunicación por lo que no se ha podido entablar una relación estable con los docentes:

...los padres y las madres, usuarios de la escuela, no se oponen a desempeñar un papel más activo en la organización de la escuela y les interesa saber lo que sucede en ella, pero no saben cómo acercarse y participar. No se involucran porque no están convencidos de que valga la pena. En balance, las madres y los padres prefieren mantener su distancia del quehacer escolar porque les parece un ambiente impenetrable, hostil y riesgoso si participaran en forma activa. (Martín y Guzmán, 2016:2)

Los motivos para tener una comunicación nula con los docentes son diversos, pero entre ellos destacan dos: el primero, por falta de disponibilidad de las madres y los padres de familia, y el segundo por la falta de apertura de los docentes hacia la comunidad exterior, "...las escuelas tienden a limitar el involucramiento de los padres a fortalecer las finanzas e infraestructura de la

escuela, lo cual tiene poco impacto en el éxito educativo de los niños” (Shields, 2009, citado en Delgado et al., s/a:2).

En el primer caso, cuando los dos padres de familia están involucrados en un trabajo estable y un horario formal, es casi imposible emparejarlo con el de las escuelas, por lo que prefieren optar por otros medios de comunicación, ya sea electrónico o escrito; no obstante, esto provoca que la desinformación se haga presente en la relación.

Solé (1996, citado en García, 2006:248) destaca que los encuentros planificados son prácticamente inexistentes y cuando se dan es porque “toca” o “hay conflictos” e insiste en la necesidad de buscar iniciativas que tiendan al hecho de que las madres y los padres entren en la escuela y realicen un trabajo conjunto con los profesores, cada vez más sistemático.

El segundo caso, la apertura de la comunidad docente hacía con las madres y padres, se da por diversos motivos, uno, de acuerdo De León, es por el sentimiento de intrusión, es decir, “...al recelo de los profesores hacia los padres por el miedo a que se entrometan en demasía en su trabajo” (2011:16), aunque el autor hace mención que de igual manera este sentimiento se da en los padres de familia al temer que los docentes se involucren de más en la vida familiar.

Otro motivo, de acuerdo con Martín y Guzmán, es por el sistema cupular que se da en el Sistema Educativo Nacional, esto es, donde la autoridad de la escuela es la que decide el modo en que participan las madres y los padres de familia dentro del plantel escolar, dando así la preferencia a la planta docente para decidir la exclusión de la comunidad en temas relevantes referentes a la formación de los niños; en su investigación relatan que las madres y padres de familia “...tenían que luchar para que la escuela los tomaran en cuenta, en parte porque están excluidos de comentar asuntos pedagógicos y sólo se les permite participar en apoyo de los gastos” (2016:7).

Aunque podríamos encontrar otras razones por las que la falta de comunicación entre estos dos agentes escolares se hace presente continuamente, es importante mencionar que el papel de los profesores es esencial para facilitar la participación de madres y padres, “...ya que deben ser ellos quienes inviten a las familias a formar parte de su trabajo” (De León, 2011:17).

1.5. Tensiones en la relación docente-familia.

En el apartado anterior, mencioné las “causas” (o al menos algunas de ellas) que pueden provocar una posible ruptura en la relación entre madres y padres de familia y escuela, por lo que es momento de hablar propiamente de los efectos provocados por esto: de tensiones y problemáticas dentro de la comunidad escolar.

Siede (2015:109) identifica cinco tipos de tensiones entre madres/padres de familia y docentes.

Tensiones en torno a la confianza: aunque propiamente me referí a la falta de confianza de las madres y los padres de familia hacia el docente, este tipo de tensión se genera también por la desconfianza del docente hacia el propio padre y madre de familia: la desconfianza es recíproca en esta relación. El primer caso se da propiamente porque la madre, el padre o tutor no tiene la suficiente información respecto a la escuela a la que acude su hijo o hija, lo que provoca sentimientos de miedo y recelo hacia la nueva institución a la cual, prácticamente, está entregando a su hijo. Como nos menciona el autor, “La confianza implica la renuncia al propio poder, no sólo como delegación para que otro haga lo que uno quiere, sino como aceptación de que el otro hará cosas que tal vez no me gusten pero que son legítimas y necesarias en el proceso formativo de niñas y niños” (2015:110). En el segundo caso, la desconfianza del docente a la madre o al padre de familia tiene que ver con que los maestros creen que éste no es lo suficientemente responsable para adoptar el proceso de crianza y enseñanza con su hijo, por lo que ellos intentarán remediarlo, asumiendo este nuevo papel tutelar. Este tipo de tensión obtiene una mayor relevancia en la educación preescolar, al recordar que la población infantil ronda entre los tres hacia los cinco años, y al ser niños tan pequeños, la preocupación de las madres y padres es mayor respecto a otros niveles, y ni decir sobre la docente en este nivel, quien asume la responsabilidad de cuidar a un infante tan pequeño, sabiendo que en algunos casos apenas está aprendiendo a realizar actividades básicas. El apego de los niños con la madre o padre de familia es muy grande, por lo que asumir el reto de lograr una relación de confianza es aún mayor. Más adelante, a partir de la experiencia de las docentes entrevistadas, podremos visualizar con mayor medida estas cuestiones.

Tensiones en torno a la autoridad: este tipo de tensiones tiene que ver mucho con el anterior, pero se enfoca con mayor precisión en las cualidades y capacidades de los docentes; ya había mencionado que cada vez las madres y los padres de familia tienen menor confianza respecto a la labor docente, y ven a éstos con menor capacidad para atender las necesidades de sus hijos; de acuerdo con Siede (2015:111), aunque es un hecho difícil de corroborar, es factible decir que tiempo atrás los padres buscaban apoyo en diferentes agentes, no obstante, los maestros eran los preferidos y su opinión sobresalía entre las demás; sin embargo, con tantos medios de información y redes sociales, las voces que analizan la crianza y educación se han multiplicado enormemente, por lo cual los docentes han quedado relegados, al menos, en torno a la confianza de sus saberes profesionales: los padres se cuestionan porque ellos se consideran los dueños de ese saber, y los medios no. Aunque también este tipo de cuestionamiento sucede a la inversa, donde los docentes se preguntan si las madres y los padres de familia están capacitados para hacerse cargo de sus propios hijos.

Es importante mencionar que, de acuerdo con Siede, estas tensiones no necesariamente entorpecen "...el funcionamiento cotidiano del jardín, sino que quiebran las expectativas de futuro [...] las familias esperan menos, creen menos, apuestan menos" (2015:112).

Tensiones en torno a la legitimidad: tiene que ver con el territorio que a cada agente educativo le toca respecto al niño o, al menos, el que cree es responsable en la educación del infante, esto es, la delimitación de cada uno respecto con el otro. ¿de qué es legítimo que se encargue el jardín de niños?, ¿de lo mismo que la familia? Se cuestiona Siede (2015:112). ¿Hasta dónde debe llegar uno y empezar el otro?, ¿cuál es el límite de cada uno? En el nivel preescolar se hace más evidente dicha confusión, debido a que es difícil desmarcar la vida privada del infante en contraste con otros niveles, más dedicados al ámbito académico.

Tensiones en torno a la comunicación: anteriormente me referí a por qué la comunicación es importante para evitar este tipo de tensiones. Siede menciona que le damos demasiada importancia a la comunicación, como si ésta solucionara todos los problemas entre docentes y padres, sin embargo, una buena comunicación continua puede ser la vía adecuada para mejorar todas las

tensiones ya expuestas, no obstante, hoy en día la forma en que nos comunicamos es lo que toma relevancia, ya que con tantos medios de comunicación, el mensaje principal puede distorsionarse y llegar a prevalecer malentendidos entre la comunidad escolar: "... mayor conexión no implica mejor comunicación y, por el contrario, puede incrementar las oportunidades de malentendidos y desencuentros entre docentes y grupos familiares." (Siede, 2015:114).

Finalmente, las *tensiones en torno a la cooperación*: se presentan cuando las dos partes, tanto madres y padres de familia como docentes, aceptan que la cooperación es necesaria para beneficio mutuo en la relación escolar, sin embargo, se suscitan al momento de relacionarse o cooperar mutuamente; en una sociedad donde ha prevalecido el individualismo y la competencia, es difícil llegar a mutuos acuerdos, "La cooperación institucional requiere costosos aprendizajes colectivos cuya conquista conlleva momentos de tensión y aspectos de mayor fricción" (Siede, 2015:114).

Para cerrar, Siede comenta que dichas tensiones no agotan la complejidad de las relaciones entre familia y jardín de niños, pero nos permite focalizar en grupos las problemáticas que se presentan en la comunidad escolar y así abordar de mejor manera lo que pretendemos investigar.

1.6. La participación de las madres y los padres de familia en la escuela

Aunque ya se planteó que las madres y padres de familia tienen la obligación de ser partícipes activos en la educación de todo niño, es menester mencionar los beneficios que trae consigo dicho involucramiento.

García (2006:248) recopila puntos de vista de varios autores respecto a los beneficios de dicha relación, entre los cuales destaca:

- "... los resultados de la investigación avalan ampliamente la importancia del hogar en los procesos educativos de los hijos" (Christenson, Rounds y Gorney, 1992; Pérez, 2004).
- "...porque los límites entre las experiencias de los niños en el hogar y las que experimentan en la escuela no están claros, tal y como han puesto de manifiesto los modelos ecológicos (concepto de mesosistema presente

en el modelo de Bronfenbrenner 1979) y las corrientes constructivistas en educación (Coll, Martí y Mauri, 1993; Rodrigo y Arnay, 1997)”

- “En la literatura sobre escuelas eficaces se destaca el hecho de que las mejores escuelas, las que ofrecen un mayor apoyo a los padres y los niños obtienen logros superiores, siempre cuentan con padres que las apoyan y se encuentran integradas en sus barrios” (Epstein, 1997; Marchesi, 2004).
- “La investigación (Henderson, 2002; Martínez-González, 1996) ha demostrado claramente que cuando los padres participan en la vida escolar no sólo se alcanzan un amplio número de efectos positivos, sino que los beneficiarios son diversos (el niño, los profesores, los padres, el centro escolar).”
- Finalmente, “...los constantes cambios sociales están produciendo una continua pérdida de recursos de familias y escuelas para hacer frente a sus funciones, lo que refuerza la necesidad de colaboración entre padres y profesores.” (García, 2006:248)

Así mismo, Pineault (2001, citado en Ordoñez, 2005:6) menciona que la participación de los padres de familia parece tener beneficios como: “...un mejor rendimiento escolar, mejores relaciones padres-hijos, una mayor autoestima en los niños, así como actitudes más positivas de los padres hacia la escuela”.

1.7. La relación de los padres de familia en el preescolar mexicano.

Es momento de hablar respecto a la participación de los padres de familia en el contexto del preescolar mexicano. Como bien se dijo en las líneas anteriores, la participación de las madres y los padres en las escuelas se ha centrado básicamente en actividades de apoyo y en aportaciones económicas para sostener la escuela, dejando a un lado su apoyo en cuestiones pedagógicas y, de acuerdo con lo encontrado para este proyecto, el preescolar mexicano parece tener la misma línea histórica.

Montaño (2019) hace un excelente recuento de la participación de los padres de familia en la educación preescolar en México, por lo cual he tomado esta investigación como referente debido a su concisa recopilación histórica; las investigaciones en preescolar son muy escasas, al menos, en lo que respecta a

nuestro país y especialmente al tema de la participación de las madres y padres de familia en los Jardines de Niños. Como señala García (citado en Montaño, 2019:2), "... el estudio de la participación de los padres y madres de los menores que asisten a la educación preescolar no es asunto sencillo de resolver en términos históricos" y prosigue, "Sus voces no son aprehensibles con facilidad, como actores o sujetos sociales ocupan un lugar marginal dentro de la historiografía".

De acuerdo con Montaño, de las primeras documentaciones de la participación de los padres de familia data del año 1917, cuando los Jardines de Niños son suprimidos del presupuesto de la Secretaría de Educación y trasladados a los Ayuntamientos (2019:7); esto trajo como resultado que las madres y padres de familia cooperaran con aportaciones económicas y en especie, manteniendo así en operación los preescolares de la capital.

Del periodo comprendido entre 1943 a 1949, es impulsada la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, la cual, dentro del preescolar, fue apoyada por las docentes de este nivel, así como por las madres de familia "... quienes continuaron en la organización de diversos eventos para reunir fondos y animar a la población para asistir a los cursos de alfabetización" (Montaño, 2019:9).

De acuerdo con la literatura revisada, el preescolar ha sido el nivel que recibe el menor presupuesto de entre todos los niveles del SEN, y durante la crisis de 1946-1947 no fue la excepción; durante este periodo los jardines de niños recibieron el presupuesto más bajo en toda su historia de existencia, por ello, es que Las Sociedades de Madres de Familia pagaron el sueldo de las educadoras a través de sus aportaciones económicas además de contribuir con el gasto para la mejora y mantenimiento de locales que fungían como escuelas, así como impulsar la creación del preescolares vespertinos y jardines particulares (Montaño, 2019:9)

Como punto a reflexionar, me parece interesante cómo la autora hace referencia ya no a la sociedad de padres de familia sino a la participación sólo de las mujeres en el ámbito preescolar; es decir, vemos que la participación en las escuelas para niños, es la mujer quien se hace más presente.

Continuando con nuestra línea del preescolar mexicano, Galván (2002, citado en Montaño, 2019:10) comenta que durante los años cincuenta, con otra crisis en México, la pobreza cada vez más grande y la industrialización del país,

demandaron una mayor incorporación de la mujer al campo laboral, por lo que la exigencia de mayores planteles educativos del preescolar se hizo presente, siendo de nuevo las sociedades de madres y las educadoras quienes lograron el aumento de dichos planteles.

En términos sociales, el personal docente en servicio tuvo una participación más activa con las madres mediante la creación de clubes que tenían como finalidad contribuir al mejoramiento del presupuesto familiar. En éstos se procuró que las madres confeccionaran el vestido familiar y fortalecieran la práctica del ahorro familiar. Conjuntamente, docentes de educación preescolar y madres de familia fomentaron el establecimiento de roperos infantiles y de costureras comunales (SEP, 1990, citado en Montaña, 2019:10).

Finalmente, en cuanto a documentación de la participación de las madres y padres de familia en preescolar, Montaña señala que, en los años 70, las maestras "...impartieron clases de pequeñas industrias y artesanías a las madres de familia a fin de capacitarlas para que pudieran incorporarse al proceso educativo y percibir un ingreso" (SEP, 1990:199, citado en Montaña 2019:11). De nuevo, los padres y madres aportaron voluntariamente cuotas mensuales para el mantenimiento de escuelas.

Es en el año 1993, con la nueva Ley General de Educación, cuando se planteó la creación de Consejos de Participación Social, órganos de participación social organizados desde la escuela, en los cuales se buscaba la participación más activa de toda la comunidad educativa en su conjunto, sin embargo, no se llevó a cabo. Montaña describe que fue un punto de quiebre para la relación entre madres y padres de familia y escuela, ya que deja de lado la función social de las docentes. En palabras de Ibarrola, los Consejos "...impulsaron la corresponsabilidad de la comunidad hacia las actividades formativas de la escuela y no se menciona ya las actividades de los maestros desde la escuela para impulsar el desarrollo de las comunidades" (1998:239, citado en Montaña, 2019:10). Como ya comenté, uno de los puntos por los cuales la relación entre madres y padres de familia y escuela falla, es debido al factor cupular, donde la escuela es la encargada de organizar la relación entre estos dos agentes educativos, dejando sólo a las madres y padres incorporarse a eventos totalmente ajenos al proceso formativo de los educandos. Justo es lo que mencionan Montaña e Ibarrola, al crearse dichos consejos de participación

social, más que crear una nueva forma de cooperación, se creó una división entre escuela y comunidad.

A manera de cierre para este pequeño reencuentro sobre la participación de las madres y padres de familia en el preescolar, podemos observar que su participación, antes de la Ley General de Educación de 1993, tenía un sentido social al apoyar tanto en la generación de nuevos planteles escolares como en apoyos voluntarios para los sueldos de las maestras a cargo; es después de dicha ley cuando las madres y padres comenzaron a tener una participación sólo en cuestiones de organización de eventos, cuando la escuela lo requiriera o cuando se suscita algún inconveniente entre sus hijos y la escuela.

La creación de la educación preescolar encontró, en el profesorado en servicio y en el trabajo, principalmente con padres y madres de familia, el medio que posibilitó la expansión del servicio educativo y el incremento en la cobertura a nivel nacional. La revisión de diversos documentos oficiales e investigaciones, principalmente etnográficas, permitió corroborar que los saberes docentes en torno al trabajo con padres y madres de familia toma lugar en el ejercicio cotidiano de la práctica, en el hacer día a día, en los momentos de conflicto o de diálogo con los padres y en el desarrollo conjunto de acciones en beneficio de la comunidad y del alumnado en la escuela. (Montaño, 2019:21)

Este capítulo tuvo como propósito introducir a los lectores al tema de forma general y dar un contexto de los principales referentes de mi trabajo: la educación preescolar, las docentes y la relación familia y preescolar; para esto, fue importante pasar en un primer momento por la historia del Jardín de niños en nuestro país y los pensamientos de sus fundadores para poder entender dicho nivel educativo al día de hoy; así mismo, fue fundamental conocer la conformación de las familias en el presente, ya que esto es un elemento importante para entender las relaciones que se pretende indagar, así como lo son las diferentes tensiones que se viven en las escuelas.

A continuación, desarrollo el enfoque metodológico con el objetivo de mostrar cómo trabajaré con las entrevistas que realicé a cinco docentes del nivel preescolar y cómo me acerqué al análisis de sus narraciones.

CAPÍTULO 2. Enfoque metodológico.

“El relato es un medio humano privilegiado para darle forma a la experiencia. Es más, es por el relato que la experiencia llega a ser experiencia porque es contada, y al producirse el relato de la experiencia, éste adquiere significado humano” (Siciliani, 2014:48). Con esta cita de José Siciliani es como doy introducción a este capítulo, donde principalmente expondré el enfoque metodológico de mi indagación, a saber, la narrativa como herramienta para llegar a conocer algo y desencadenar nuevas historias; lo anterior será posible gracias a las entrevistas que llevé a cabo con docentes del nivel preescolar.

Es importante antes mencionar dos cosas: la primera, relatar historias de mi propia voz de algunas docentes de preescolar que dieron pie a sembrar la curiosidad en mi persona para realizar la investigación con maestras de este nivel educativo, con el propósito de ejemplificar mejor el motivo por el cual usé el citado enfoque, para enseguida, relatar el camino para llegar a escoger la metodología que más me ayudaría a acercarme a las experiencias de las docentes de preescolar, ya que en un primer momento, caminé por las tierras de la etnografía, para desviar mi camino hacia las historias de vida; no obstante, y aunque muy parecido al anterior, terminé mi viaje deteniéndome en la investigación narrativa.

La curiosidad por estudiar la docencia en educación preescolar surgió desde los relatos que mi mamá hacía durante nuestras horas de plática; ella era educadora en dicho nivel educativo, hoy jubilada, y sus historias respecto a su jornada de trabajo fueron las causantes de desencadenar esa curiosidad y hasta cierto punto, frustración respecto a lo que viven día a día las docentes en un jardín de niños, y las formas en que fueron tratadas durante los procesos de conflictos o tensiones en sus centros escolares.

Una maestra, me contó mi madre, sufrió un percance con uno de sus alumnos: la golpeó en la cara. No pudo actuar porque era un menor de edad, podría ser acusada de maltrato infantil. Ella intentó calmar al niño y esperó a platicar con la madre y padre de familia; ellos, molestos, no entienden el percance y acusan a la maestra de tener poco profesionalismo. No pasó nada al final, la maestra tuvo que dejar pasar dicho evento.

Otro caso. Una maestra cuenta en su grupo con una niña que padece obesidad y es molestada por sus compañeros de clase debido a su condición física; ella, al notar en una ocasión su llanto y enojo, le dice que padece un problema de salud que deben atender, y que por ser “gordita” nadie tiene derecho a molestarla. La abuela, al otro día, acude enojada a reclamarle por llamarle “gorda” a su nieta, gritándole que ella no tiene ninguna condición de obesidad y que la iba demandar; la amenaza y le grita que la ha estado grabando a escondidas con una cámara que lleva la alumna. Termina el año escolar, y la docente tiene que dejar pasar este percance como un mal momento en su labor profesional.

Otro relato de mi mamá fue sobre un niño con problemas de conducta o, de acuerdo con la SEP, con TDAH; pertenecía al grupo de otra educadora. Un relato que recuerdo con especial énfasis ya que la maestra sufrió y salió adelante con dicho alumno todo un ciclo escolar. Los padres de familia no aceptaban la condición del niño, pero debido a que eran influenciados por la abuela de éste; ella se encargaba del cuidado del infante y acudía diario al plantel: tampoco aceptaba que el educando tuviera una condición a tratar, aun teniendo un diagnóstico clínico. El niño, por obvias razones, nunca mantenía la atención en clase y tenía problemas para convivir con los demás alumnos: pegaba, gritaba, insultaba y le faltaba al respeto a la maestra así como a sus compañeros; la educadora intentó hablar con la abuela, pero ella, renuente, le echaba la culpa a su falta de capacidad profesional; la ninguneó y trató de minimizarla ante las autoridades del plantel; la abuela amenazaba a la educadora con denunciar en caso de que maltratara al niño, algo que jamás sucedió. Finalizó el curso, y no pasó nada; la maestra sólo tuvo que soportar el ciclo escolar.

También hay relatos con problemáticas dentro del mismo equipo escolar. Una docente es amenazada por su propia directora, llegando a decir que podría venir la policía a detenerla si no acataba las órdenes de una mamá que la estaba hostigando. La molestó psicológicamente llegándole a causar problemas psicológicos e incluso de autoestima. La docente tomó cartas en el asunto y, junto con un abogado, le puso un alto a su autoridad: no la volvió a molestar.

Los relatos anteriores nos dan muestra de algunos acontecimientos que los docentes padecen día con día durante su jornada laboral que ponen en riesgo su integridad física y mental.

Como podemos observar, estos sucesos son actos que no tienen un patrón o un momento exacto en el cual van a ocurrir; se dan de forma aleatoria y en cualquier momento. Además de que el contexto social tiene gran influencia en que sucedan o no, por lo que tampoco podemos afirmar que sucede en todo el sistema educativo; es por ello por lo que buscar una metodología adecuada para poder investigar el campo laboral de las docentes y dichos acontecimientos no fue una tarea fácil, ya que como se mencionó anteriormente, pensé en al menos tres enfoques metodológicos.

En un comienzo pensé en acercarme desde la etnografía, empero, para esta forma de investigación, necesitamos estar en el campo de estudio presencialmente, ya que es una forma de pertenecer, al menos artificialmente, a la cultura donde queremos realizar la investigación. Lo anterior me era casi imposible debido a que, para realizar un estudio de esta índole en alguna escuela pública o privada, necesitaba de un permiso especial para poder ingresar a algún plantel; sumado a esto, los casos que me interpelaban eran delicados de abordar así. En la etnografía, el investigador se incorpora de alguna manera a la cultura que desea estudiar y requiere tiempo, un tiempo con el que de por sí no contaba y que, además, la pandemia por COVID-19 terminó por volver imposible.

Como segunda opción, y que es muy cercana a la elegida finalmente, me acerqué a las historias de vida; de acuerdo con Taylor y Bogdan (1984, citado en Chárriez, 2012:51), la historia de vida "...sostiene que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación", esto es, "...se interesa por el entendimiento del fenómeno social desde la visión del actor."

Chárriez menciona que el mundo social se construye con significados y símbolos, por lo que hay que buscar dicha construcción y sus significados. "Se trata de conocer cómo se crea la estructura básica de la experiencia, su significado, mantenimiento y participación a través del lenguaje y de otras construcciones simbólicas" (2012:51). Para lo anterior se recurre a las descripciones a profundidad; para ello, "...uno de los métodos utilizados en la investigación cualitativa que ayuda a describir en profundidad la dinámica del

comportamiento humano es el biográfico, el cual se materializa en la historia de vida” (Chárriez, 2012:51).

De acuerdo con Pérez (2000, citado en Chárriez, 2012:52), la historia de vida busca adentrarse lo más posible en el conocimiento de la vida de las personas, por lo cual, si dicha técnica “...es capaz de captar los procesos y formas como los individuos perciben el significado de su vida social, es posible corroborar el sentido que tiene la vida para ellas.”

En otras palabras, las historias de vida intentan y pretenden conocer a fondo la vida tanto personal como el contexto de la persona; se pretende conocer, a través del relato, autobiografía y la entrevista de los sujetos, su vida escolar, salud, familia, costumbres, trabajo, etc. La persona narra su vida de forma íntima y reconstruye su vida a través del relato.

Por todo lo anterior es que las historias de vida como metodología no encajaban totalmente para acercarme a la problemática que pretendía estudiar. De algún modo sobrepasaban mi propósito en tanto que “...capta la totalidad de una experiencia biográfica, totalidad en el tiempo y en espacio, desde la infancia hasta el presente, desde el yo íntimo a todos cuantos entran en relación significativa con la vida de una persona.” (Olabuenágana, 2003, citado en Chárriez, 2012:55).

Para la tesis que presento conocer la vida de las docentes en preescolar desde sus voces era el enfoque principal, en donde ellas narraran su experiencia profesional; desde su relato sobre su experiencia docente, me permitirían llevar a cabo la indagación pretendida.

De acuerdo con Arias y Alvarado (2015:173), “Las características de la investigación narrativa bien coinciden con los lineamientos de la hermenéutica pensada desde su fundamentación epistemológica”, y citan a Ángel y Herrera (2011:173):

...la hermenéutica se pregunta por la posibilidad de una aproximación a lo social que reconozca la especificidad de los fenómenos propiamente humanos, no con el propósito de explicar el objeto ni descubrir leyes universales, sino con la intencionalidad de comprender el objeto y así mismo el valor del conocimiento que proporciona. Así, se renuncia a la pretensión de generalidad y al interés explicativo, pero se gana en profundidad y se prioriza el interés comprensivo.

Y con fenómenos propiamente humanos se refiere a la experiencia que cada uno como persona tiene a lo largo de su vida; en el caso particular de mi investigación, pretendo comprender algunos aspectos vividos dentro del aula escolar por parte de las docentes en educación preescolar y poner en valor dicha experiencia. No pretendo explicar ni encontrar el hilo negro de las problemáticas del nivel preescolar, pero sí presentar algunas dimensiones de la problemática analizada para comprenderla.

Continuando con Arias y Alvarado, plantean que las narrativas son representaciones de las realidades vividas, pues es a partir de la conversación que la realidad se convierte en texto (2015:175), dentro de la cual se van construyendo los datos que serán analizados en el proceso. Las autoras no hablan de recolección de datos, sino construcción de datos, por ello le llaman un proceso de creación.

Similar a lo anterior, Garcia-Huidrobo (2016:160) hace mención que “adoptar esta metodología significa comprender la narrativa que, por un lado, nos ayuda a cuestionar la realidad desvelando los posibles significados de lo vivido y, por otro, se despliega como un espacio reflexivo para pensar y aprender” (citando a Goodson, 2010). Es por todo esto que dicha metodología encajaba para la investigación en cuestión debido a que, como un primer proceso, llevé a cabo cinco entrevistas narrativas con docentes de educación preescolar. Aunque siempre mantuve presente un objetivo, no se forzó obtener datos de la profesoras entrevistadas sino que, a través de su relato, me fui adaptando desde el guión de entrevista ya preparado de antemano, para obtener información importante de su experiencia docente, pero sin perder el foco de lo que pretendía indagar; más que una entrevista, se intentó llevar a cabo una conversación con cada profesora, donde las preguntas eran más una llave para abrir la conversación con las protagonistas del relato y, yo como entrevistador, un escucha.

La entrevista narrativa, de acuerdo con Kaiser (1994:83), “... se sitúa entre la entrevista puramente narrativa, en cuanto narración libremente disponible, y la entrevista guía, en la que la narración del entrevistado, en cierto sentido, está ya preformada por el planteamiento de preguntas y problemas del equipo de investigación”.

Según Kaiser (1994:83), tiene los siguientes principios:

- El narrador puede y debe presentar su percepción, esto es, su construcción del mundo social subjetivamente;
- Al sujeto investigado-interrogado se le reconoce como narrador, informante, y no como una persona de experimento;
- Finalmente, el proceso de interacción concede al entrevistador solamente un papel más bien receptivo, en ningún caso uno de carácter autoritario-directivo.

Así mismo, la autora plantea que el investigador, en una declaración inicial, debe esbozar en términos generales el asunto del cual trata la entrevista, con una pregunta genérica que dé espacio al narrador la oportunidad de comenzar con el relato.

Lo anterior se puso en acto en las entrevistas realizadas a las docentes de educación preescolar, donde en un primer momento, les comuniqué mi interés por algunas problemáticas de la experiencia docente en el preescolar; a continuación, con una pregunta general, les solicité que narraran sus inicios en la educación preescolar y a partir de ahí es como comenzaba la conversación con ellas.

Continuando con la narrativa como metodología, es menester explicar lo que conlleva trabajar desde esta perspectiva. Para empezar, de acuerdo con Schöngut y Pujol (2015:4) hay que hacer una diferenciación entre narración y narrativa, que, aunque parezcan similares, poseen matices diferentes. “Una narración se entiende como el efecto de la acción de narrar, vale decir el relato que se produce en tal acto.”, mientras que la narrativa se refiere a una dimensión más compleja; “una narrativa posee un potencial transformador que reside en que ésta no solo es el contenido presente en la narración, es decir, lo incluye, pero también posee una temporalidad, establece causalidades y produce relaciones, constituyéndose como una vía de acción para el sujeto”. Para los autores, relato y narración son sinónimos, mientras la narrativa es aquello que los incluye, pero también una historia.

Similar a lo anterior, Connelly y Clandinin hablan de una diferencia entre historia o relato y narrativa: la primera será el fenómeno por estudiar y la segunda, la investigación; “...narrativa es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a hacer estudiada, y es también el nombre de

los patrones de la investigación que van a ser utilizados para su estudio”. (1995:1)

De acuerdo con lo anterior, se entiende que el relato o narración es aquello de lo que las docentes van a dar cuenta a través de la entrevista; es la historia que ellas, desde su experiencia, relatan para revivir algunos momentos de su trayectoria profesional. Por lo tanto, primero es importante revisar qué es lo que conocemos como narración y la importancia de ésta en la investigación narrativa; para ello, nos apoyaremos en un análisis realizado por Siciliani (2014) respecto a lo que Jerome Bruner entiende sobre el arte de contar. Para Bruner, el relato es “...algo más que una gramática narrativa. Está constituido por acontecimientos humanos que se desarrollan en el tiempo; está hecho de situaciones humanas que terminan por modelar nuestra percepción del mundo y que a su vez dependen de las creencias que tengamos de la realidad” (Siciliani, 2014:35). Siguiendo el hilo del autor, contar relatos no es un juego de niños, sino que dentro de la narrativa hay un problema hermenéutico fundamental, por ello, ha identificado doce características específicas que dan razón de ello, sin embargo, para efectos del trabajo, sólo nombraré las que me parecen más relevantes de acuerdo con la forma en que procedí para la acercarme a las docentes entrevistadas y en la elaboración de mi trabajo.

- *Narrar es un acto interpretativo que hace del relato una versión de una vida humana o de una comunidad cultural.* Por ejemplo, he hecho mención que para algunas docentes ciertas situaciones pudieran ser problemas dentro de su labor profesional mientras que para otras no lo son; cada una nos cuenta y percibe ese mundo de manera diferente y, por tanto, le otorga significados diferentes a su experiencia, aunque se trate de un mismo escenario (la escuela, el salón de clases, la docencia).
- *Narrar es el arte de transgredir lo banal para convertirlo en epifánico.* De acuerdo con Bruner, este punto se refiere a que el narrador debe contener en su historia lo que él llama *verosimilitud*, esto es, su historia debe estar apegada a lo familiar para que su relato sea creíble, de lo contrario, puede caer en lo fabuloso y perder ese sentido de verdad.
- *Narrar es la forma privilegiada del ser humano para construir su identidad.* De acuerdo con el autor, si no se tiene la capacidad de contar historias sobre uno mismo, no existiría una cosa como la identidad.

- *Narrar es una actividad que modela la experiencia del mundo.* La cita con la que comencé este capítulo se refiere a este principio; "...cuando la experiencia es contada se humaniza, porque entra en el mundo simbólico en el que se mueven y entienden los seres humanos" (2014:49). Es por la narración que la experiencia se vuelve un evento narrado, menciona Siciliani.

La narrativa permite desde el mundo de experiencia de las docentes, mirar más allá de lo obvio, más allá de lo dicho por las profesoras; ahí es donde entra en juego la narrativa como enfoque metodológico. Nos otorga herramientas para poder desmembrar las narraciones de las docentes, y son estas narraciones las que abren la puerta a la comprensión de la problemática de interés.

Tomando en cuenta todo lo anterior, es como planeé llevar a cabo mi acercamiento con las docentes que participaron en dicho trabajo; en primer lugar, el acercamiento fue facilitado gracias al círculo de colegas con el que contaba mi mamá; a partir de ahí, les hice la cordial invitación a platicar conmigo respecto a su carrera profesional, accediendo afortunadamente a dicho ejercicio. Las cinco maestras son educadores de educación preescolar, algunas con más de 30 años de servicio; son egresadas de la Nacional de Maestras en Educación Preescolar, a excepción de una. Dos de ellas han participado en otros ámbitos demás de la docencia, y tres han trabajado tanto en escuelas privadas como públicas; más adelante las presentaré individualmente para conocer sobre cada una de ellas.

En el siguiente capítulo, desde las voces de las docentes, construyo una interpretación que da lugar a comprender el trabajo docente en preescolar desde el amor pedagógico, la confianza y la comunicación entre familias (principalmente madres de familia), docentes y alumnos, así como desde el valor de la profesión docente en preescolar. También abordo la feminización de la docencia y el lugar que las maestras le asignan al preescolar en la vida de los niños.

Con estas seis dimensiones, pretendo dar cuenta de cómo las docentes entrevistadas les dan significado a sus experiencias desde mi interpretación apoyada por un sentido pedagógico.

CAPÍTULO 3. El preescolar desde la voz de las docentes.

Las experiencias de las docentes entrevistadas como maestras de Jardín de niños o como directoras, permitió conocer el significado que para ellas tiene la profesión docente y las implicaciones de ser docente en el nivel preescolar. En el caso de este nivel educativo, la relación entre docentes y alumnos llega a ser un tanto diferente; recordemos que por la edad con la que cuentan los educandos, nos lleva a involucrar a un tercer agente: madres y padres de familia. Es por todo lo anterior que los casos que se suscitan en este nivel educativo, así como los entramados en la relación entre sus participantes me parece importante sean señalados y estudiados por su poca visibilidad dentro de los estudios en educación, sobre todo por tratarse del primer nivel dentro del sistema educativo nacional.

El ejercicio realizado con las entrevistas se presenta en este capítulo de la siguiente forma:

En primer lugar, abordaré la dimensión del amor pedagógico, debido a su relevancia dentro del quehacer de la docencia; desde la narrativa de las maestras, es un impulso para mantener a flote su labor profesional. En este punto se ubicaron las narraciones de las docentes respecto a cómo empezaron a involucrarse en la docencia y cómo lograron mantener vivo ese fervor por su carrera profesional.

La segunda dimensión se refiere a la relación entre la confianza y la comunicación, que se presentan en la colaboración docente-madre de familia, docente-director, docente-docente y docente-educando. Se verá que la confianza y la comunicación permiten la existencia la una de la otra o, cuando una de las dos falta, corrompen la relación entre los agentes educativos.

La tercera dimensión la dedico al valor que tiene la profesión docente ante los ojos de diferentes actores educativos. Es importante desarrollarlo ya que dicha profesión es vista y juzgada desde diferentes miradas, es decir, desde el punto de vista de las mismas docentes y desde los ojos de agentes externos como, por ejemplo, los padres de familia

En el apartado final me refiero a cómo las docentes de los jardines de niños son mayoritariamente mujeres, provocando que el género juegue un papel importante dentro de este nivel educativo y cierro el capítulo con el significado

que, de acuerdo con las maestras entrevistadas, tiene el preescolar en la vida de los educandos.

3.1. Mujeres docentes de nivel preescolar participantes.

Fueron cinco docentes quienes me compartieron sus experiencias como maestras de preescolar, las cinco han trabajado en escuelas públicas y tres han trabajado también en escuelas privadas; sus años de experiencia van de los cuatro a los 34 años. A continuación, presento a cada una de ellas.

La maestra Lorena Ramírez es egresada de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños; ha sido docente, directora y supervisora de instituciones de educación preescolar tanto públicas como privadas; estudió y se tituló como arquitecta; hoy se encuentra jubilada del servicio público, pero continúa trabajando en una institución privada como directora.

La maestra Gabriela Haro es actualmente directora de un jardín de niños público. Es egresada también de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, de la licenciatura como docente en este nivel. Al momento de la entrevista contaba con 24 años de servicio como docente y tres años como directora.

La maestra Patricia Vázquez está jubilada del servicio público tras 34 años de servicio; es licenciada en educación preescolar por la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños y actualmente se desenvuelve en el servicio privado como docente de grupo.

La maestra Linda Almaraz es egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, de la carrera de Pedagogía. Ha trabajado tanto en instituciones públicas como privadas; ha impartido clases a nivel medio superior, en primaria y educación preescolar, siendo este nivel el que predomina en su trayectoria con 10 años de servicio, aunque como docente lleva trabajando más de 20 años.

La maestra Mariana Ahedo es egresada de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, con cuatro años de servicio; es importante mencionar que ella inició sus estudios como educadora desde el bachillerato, ya que cuenta con una carrera técnica en puericultura. Actualmente trabaja en un jardín de niños público como docente titular de grupo.

3.2. El amor como motor para una buena enseñanza.

Las profesoras entrevistadas identificaron el amor y la vocación como dos de las condiciones que, en su formación y trayectoria, las llevaron a decidir ser docentes y mantenerse en dicho oficio.

El amor al que me refiero no es un amor romántico, sino que es un sentimiento por la materia de estudio (Simons y Masschelein, 2014) que las docentes identifican al momento de enseñar; en su relato, se refirieron a la decisión de estudiar docencia como profesión, debido a que fueron inspiradas por sus respectivas maestras, logrando así que se enamoraran de la profesión docente en preescolar por la forma en que sus propias docentes les enseñaban. Tres de las entrevistadas, identificaron en su escolaridad a maestras de preescolar que consideraron fueron comprometidas con su profesión, y de algún modo les transmitieron el amor por la enseñanza a los infantes.

Las maestras Paty, Gaby y Mariana, dieron cuenta de experiencias desde su curso por el jardín de niños hasta su paso por la escuela para la formación como docentes, en las que otras maestras fungieron como modelos a seguir; así mismo, la vocación es una manera de caracterizar por qué se encuentran en la docencia.

La maestra Paty relata: "...finalmente estaba convencida de lo que quería hacer, ahí cuando es por vocación lo quieres, lo amas a lo que vaya pasando" y continúa más adelante: "esto es por vocación, por amor a lo que eres; sí hay muchas cosas que atacan, que desmotivan, dices adelante, aquí estoy y hay que continuar" (Entrevista maestra Paty, 02-10-2020). Estas palabras me las ha dicho la profesora después de relatar unas cuantas experiencias negativas en su trayectoria profesional; con esto muestra cómo, a pesar de los malos momentos vividos, asume su labor docente desde algo que se puede interpretar como amor a la materia, en este caso, a la educación preescolar.

En palabras de Simons y Masschelein (2014:35)

[...] el amor que tiene que ver con el "hacer escuela" se describe como "amor por la materia de estudio (o por el mundo)" y "amor por los estudiantes". (...) no necesitamos idealizar o dramatizar ese amor: el amor del que hablamos aquí no se expresa de forma espectacular sino más bien de forma ordinaria: en gestos pequeños y comunes, en ciertas formas de hablar y de escuchar. En otras palabras, expresado en términos conscientemente provocativos,

podríamos decir que el hacer escuela radica, en gran parte, en el amateurismo del profesor.

Continuando el hilo de la maestra Paty, ella relata que fue su maestra de educación preescolar quien la introdujo al mundo del jardín de niños, “la inspiración que tuve fue exactamente con una maestra que tuve en preescolar, entonces es como que ahí me enfoqué a lo que quería hacer... fue mi inspiración” (Entrevista maestra Paty, 02-10-2020).

La licenciada Mariana por su parte, afirmó que fue su maestra de dicho nivel quien la invade del amor por la materia, “¿Qué me motivó a ser maestra? Mi maestra de preescolar y pues como nos enseñaba, como nos trataba entonces desde pequeña fue como “yo voy a estudiar para maestra de preescolar” y pues aquí estoy” (Entrevista maestra Mariana, 01-10-2020). Los autores ya citados dan cuenta de ello, cuando nos dicen que “...el profesor amateur ama su asignatura y cree que todo el mundo se le debería conceder, una y otra vez, la posibilidad de implicarse en la materia que él ama... El punto de partida es el amor por la asignatura, por la materia y por los estudiantes; un amor que se expresa en el hecho de abrir y compartir el mundo” (Simons y Masschelein 2014:38). La maestra de Mariana le dio la oportunidad de compartir su mundo a través de su enseñanza, y su figura fue relevante para seguir el camino de la docencia.

La maestra Gaby tuvo también un contacto positivo en su educación preescolar: “...esa vocación para mi punto de vista la he tenido siempre, desde que iba en jardín de niños me gustaba mucho” y continúa más adelante, “ahí tuve a una maestra que, pues afortunadamente marcó mucho mi vida en cuanto a la forma en que era conmigo, cómo era su atención hacia mí [...] las actividades que ella tenía me gustaban mucho...” (Entrevista maestra Gaby, 23-09-2020).

Ahora es ella, desde su trabajo, quien demuestra esa vocación y amor por la enseñanza del preescolar:

[...] cuando empecé a ir a las prácticas, pues obviamente me enamoré más de mi carrera, me enamoré muchísimo, para mí era realmente... yo sí te lo puedo decir, yo lo que hago ahora en otro ámbito, no sé si lo sepas, pero ya no estoy directamente a cargo de grupo porque ya estoy en dirección, pero aún así sigo disfrutando, me encanta meterme a las aulas y ver, pues obviamente ya tengo

un punto de vista distinto de la docencia, pero disfruté mucho cuando estaba con los niños. (Entrevista maestra Gaby, 23-09-2020)

Simons y Masschelein (2014:35), hablan respecto a estas características de un profesor bajo el término de *profesor amateur*, ya que mencionan que es aquel que se preocupa y se involucra activamente en su materia; "...alguien apasionado por la asignatura, inspirado por su trabajo y por la materia". Así mismo, "lo suyo es un entusiasmo que se revela en actos pequeños y en gestos precisos, que son expresiones de su conocimiento, pero que también son expresiones de su implicación en el oficio".

Dichos autores hacen hincapié en que "...una persona amateur es aquella que hace algo por afición, por amor, sin ningún interés práctico o económico". En lo que relatan, las maestras Lorena, Gaby, Paty y Mariana dan cuenta de esto; en suma, los relatos sobre cómo eran sus propias maestras con ellas, también evidencian cómo lograron transmitir ese amor por el jardín de niños a unas cuantas niñas que apenas cursaban este grado, para finalmente convertirse en educadoras de preescolar.

3.3. La confianza y la comunicación para lograr el trabajo en equipo.

La confianza es un tema delicado dentro del marco escolar, debido a que es una cuestión que las docentes deben ganarse con su quehacer profesional, sin embargo, no fácilmente lo mantienen, ya que son evaluadas y juzgadas constantemente desde diferentes miradas, por ejemplo, desde un plano general, es decir, desde la opinión pública y mediática, y desde un plano más específico y personal, que consistiría en su propia comunidad educativa (centro escolar, grupo, compañeros de trabajo, etc.); en suma, la confianza es algo que fácilmente llegan a perder y en muchos casos no tiene qué ver con su actuar como profesionales.

La maestra Lorena relató de forma general, cómo algunas acciones del magisterio han repercutido para que la sociedad pierda de forma anticipada la confianza en las docentes sin antes conocerlas, y sin comprender el trabajo que realizan, lo que repercute en la desvalorización de la docencia como profesión):

[...] el sindicato del maestro tuvo mucha fuerza, era un sindicato con mucha fuerza, y yo creo que el gobierno se vio amenazado por la fuerza de los sindicatos porque

en un tiempo pues le dio ahora sí que cuello a muchos, al de la luz y fuerza, al magisterio, entonces yo creo que son cuestiones políticas, el gobierno le fue quitando ese poder al maestro, ese valor, esa autoridad, decían que los maestros éramos flojos, que los maestros x o y, que no educábamos, todavía a la fecha la culpa del bajo nivel educativo lo tiene el maestro [...] se fue desvirtuando mucho con los movimientos magisteriales, con los paros magisteriales, se le tachó mucho con los movimientos magisteriales, se le tachó al maestro de conflictivo, de flojo, de maleducado. (Entrevista maestra Lorena, 11-08-2020)

De forma ordinaria puedo describir a la escuela como aquel espacio donde los padres de familia “depositan” a sus hijos, entregando la custodia temporal a una docente de quien poco conocen. En el jardín de niños es un tanto diferente, ya que es el primer contacto de los niños con otro espacio que no es su hogar y donde no estarán presentes sus padres para guiarlos. Además, es la primera vez que la madre y el padre se separan de su pequeño para dejarlo en manos de desconocidos. Aquí hay un primer reto para las docentes de educación preescolar: convencer a los padres de que sus hijos estarán en un espacio seguro y dentro del cual van a desarrollar sus capacidades y conocimientos. La confianza se da de forma anticipada, y son las docentes quienes deberán mantenerla a flote a lo largo del ciclo escolar, aunque no siempre será posible.

Como plantean Simons y Masschelein (2014:34), se trata de un vínculo frágil:

Soy plenamente consciente de que los padres me confían a sus hijos, y de que la sociedad confía en que soy un buen profesor. Pero también advierto que es una confianza frágil. Tal vez eso explica el anhelo de seguridad, las garantías de calidad, las estrictas obligaciones de presentar cuentas, el impulso obsesivo por la innovación, los estándares y los perfiles laborales mensurables: la profesionalización del profesor como un medicamento contra las violaciones de la confianza, una píldora para prevenir los ataques de ansiedad de una sociedad competitiva que insiste en la máxima explotación de los talentos. Me doy cuenta de que no existe la confianza ciega. Pero también sé que las medidas inspiradas en la desconfianza, la sospecha o el temor, tanto si vienen o no envueltas en las retóricas de la profesionalización y de la calidad, son maneras infalibles de curarme de mi amor.

El docente es un profesional que está en constante escrutinio y validación por todos los que rodeamos su labor profesional, y son en especial los padres de familia quienes evalúan sus acciones de manera exhaustiva y cotidiana.

Las docentes que he entrevistado coinciden en que el trabajo en equipo es de suma importancia para que la confianza prevalezca entre los diferentes

miembros de la comunidad educativa y cuando no sucede esto, surgen efectos negativos dentro del trabajo escolar; además es menester hacer mención que tanto las buenas como las malas relaciones se dan tanto entre directora y docentes como entre docentes y padres de familia.

Por ejemplo, la maestra Linda define el trabajo con sus compañeras como “colaborativo, donde todas compartimos nuestras experiencias, también cuando necesitamos nosotros apoyo de nuestras compañeras van apoyándonos también” (Entrevista maestra Linda, 05-10-2020), sin embargo, hace un énfasis en la diferencia de resolver problemas con diferentes directivos con quienes trabajó; hizo alusión sobre cómo la comunicación fue de suma importancia para la resolución de problemáticas:

[...] el trato con directivos, de mis escuelas particulares era siempre una triada donde estaba el padre de familia, el alumno y el docente y las experiencias que tuve con mis directivos era “vamos a platicar”; sí podía ir el padre de familia a plantear alguna situación a la dirección y después la directora hablaba con nosotros y después se citaba, hablaba también con el padre de familia y después ya de acuerdo a lo que era pertinente, nos citaban a los tres y ya luego con el niño, delante de la directora se tomaba un acuerdo porque no nada más era escuchar al maestro o escuchar al padre, era escuchar a los tres. (Entrevista maestra Linda, 05-10-2020)

Sin embargo, en la escuela en la que actualmente labora, la resolución de conflictos se hace de forma diferente, ya que en ocasiones sólo se escucha al padre de familia sin tomar en cuenta al docente, llegando a ocasionar que éstos tomen una postura incluso agresiva: “... lo que yo vi fue un trato distinto, un trato distinto respecto a la parte directiva, aquí era como lo que es, lo que es, como tal y este... pues sí, los padres de familia sí han llegado a gritar, a hacer cosas incoherentes” y continúa: “sí es muy difícil el tener esa comunicación abierta con el padre de familia, porque muchas veces te digo, manipulan la información” (Entrevista maestra linda, 05-10-2020).

Lo anterior me remite a lo que señalan Terrón, Alfonso y Diez, (parafraseados por García y Moliner, 2006:329), quienes mencionan que

Parte del problema reside en que los canales de comunicación establecidos legalmente entre la familia y la escuela no son efectivos realmente y que la falta de un clima de confianza entre ambos sectores mina toda posible comunicación positiva y efectiva.

Respecto a los canales de comunicación, la maestra Linda hace alusión sobre cómo la pandemia ayudó a mejorar la comunicación entre padres de familia y la escuela y, aunque relató que la utilización de medios de mensajería como WhatsApp no está permitida (es decir, es un canal no oficial), éste fue utilizado como medio para estar en constante comunicación durante la emergencia sanitaria.

No teníamos ningún contacto con los padres de familia en absoluto, entonces por lineamiento se supone que no debe de existir un grupo de WhatsApp, sin embargo los papás argumentaban que era una forma de tener contacto con los otros papás y saber comunicarse, poder comunicarse entre ellos, sobre todo cuando tenían dudas de la tarea o qué sé yo, pero nosotros por norma, por normatividad nosotros no tendríamos acceso a eso, y sin embargo es la forma con lo que nos hemos comunicado con los padres de familia, a través del WhatsApp y así se ha trabajado (Entrevista maestra Linda, 05-10-2020).

Señala que antes de la pandemia, no existía esta comunicación tan directa con los padres de familia, y que han tenido éxito: "...ahorita afortunadamente han respondido todos los papás, en cuanto a la comunicación a través del celular y las juntas, bueno las reuniones que hemos tenido nosotros han sido a través de la plataforma de Meet" (Entrevista maestra Linda, 05-10-2020) y esto ha ayudado a tener un mayor acercamiento con ellos. En resumen, la comunicación entre padres de familia, educandos y personal educativo es lo que permitió que, en una emergencia sanitaria, se esté logrando la enseñanza a distancia, y es muestra de cómo el trabajo en equipo es parte de las posibilidades para una mejor comunicación y probablemente ayuda a establecer lazos de confianza.

Un caso similar lo podemos observar con la maestra Paty, quien contrario a la maestra Linda, pasó de pertenecer a una institución pública a una privada, pero el trabajo en equipo ha sido diferente en los dos planteles, así como la comunicación entre sus pares y los padres de familia.

Las profesoras dieron cuenta de que los lazos de confianza con sus pares docentes y con los directivos en las escuelas, son un soporte para la realización de su trabajo cotidiano. Mostraron desde sus testimonios que si hay una *confianza relacional* (Bryk y Schneider, 2002, citado en Razeto, 2017:65), es decir, una confianza que articule esfuerzos y potencie el trabajo colaborativo, las posibilidades de que la escuela progrese, aumentarán.

En la narración de la maestra Paty, identifiqué la diferencia entre dos equipos de trabajo: en la primera tuvo experiencias que posibilitaron esa confianza relacional, empero, en otra escuela, no hubo una relación armoniosa entre compañeras, imposibilitando así el trabajo en equipo; en la escuela pública, señala, encontró en sus compañeras a una familia, mientras que en la escuela privada la relación con sus compañeras fue diferente debido a la falta de compañerismo con una de ellas. En la escuela pública la confianza generada con sus pares coadyuvó a la generación de un mejor desempeño profesional, mientras que en la escuela privada sucedía lo contrario.

Entrevistador: y haciendo una comparación entre estas dos escuelas, ¿cómo notó este cambio hablando de esta relación entre colegas?, ¿cómo se sentía en la primera, 30 años hablando entre...?

Maestra Paty: Entre 30 años que duré, es que imagínate, ya era mi familia toda mi vida, y además ya llevábamos muchos años juntas, entonces como que aparte de amistad, nos ayudábamos en el trabajo, eso se daba mucho, y cuando llegué a esta escuela pues integrarme a un equipo de trabajo diferente desde la directora era muy diferente, como que ella era la que sabía todo. (Entrevista maestra Paty, 02-10-2020)

Y prosigue, referente a la relación con sus compañeras:

Entrevistador: ¿cómo era la relación entre sus compañeras? Entiendo que ya me lo dijo, había una amistad en la primera escuela, pero en la nueva ¿cómo describiría esa relación?

Maestra Paty: Fue muy difícil, finalmente cuando yo llegué ahí, era la única maestra de tiempo completo, todas hacían su cambio, unas se iban a las 12:00, 12:30 y llegaban las de las 12:30 a las 4:00, entonces yo tenía dos grupos de horarios, entonces desde ahí llegaban y yo les decía “es que no saben lo que es estar tanto tiempo aquí”, había más relación con las que llegaban en la tarde que con las de la mañana, porque era un equipo muy dividido, ya sabes que siempre hay quien está en grupo de la directora y eran muy sus “amiguis” y las otras que teníamos que ir viendo cómo sacar el trabajo nosotras por este lado, entonces sí fue muy difícil, me costó mucho trabajo integrarme a ese equipo pero después poco a poco se dio... (Entrevista maestra Paty, 02-10-2020)

Lo anterior trae a colación un aspecto que Bryk y Schneider (citados en Razeto, 2017:64) utilizan como criterio de discernimiento para juzgar la confiabilidad en los grupos escolares: el respeto, el reconocimiento de cada uno de los

integrantes de la comunidad escolar y el rol que juegan dentro de ésta. En la escuela privada donde trabaja la maestra Paty se formaron dos grupos, uno “aliado” de la directora y otro ajeno a ella; en este caso, no existía respeto mutuo entre un grupo y otro, sino que se apegaban al respeto por el estatus de la directora más que por su actuar con ellas, frases como “ella era la que sabía todo”, en un tono sarcástico dieron cuenta del conflicto por esa división.

En cuanto a la comunicación, la maestra hace mención que con los padres de familia en la escuela pública sí existía este vínculo entre docente-madre de familia ya que, al tener un puesto de tiempo completo, podía platicar con las madres a la hora de la salida; además, acepta ese contrato de confianza al que me referí al inicio de este capítulo.

Mira... bueno es muy directa, finalmente estuve en una escuela de tiempo completo que eran casi mis alumnos todo el día, entonces los padres pues ahí te los dejaban y los veías y ya a lo mejor si se preocupaban porque a mí me tocaba darles de... bueno que comieran los niños y entonces ellos ya como que también veían la responsabilidad que me dejaban, entonces como que la relación era muy directa, y ya después como iban viendo el trabajo, si tenías alguna problemática con ellos, pues sí te hacían caso de los consejos o de las cosas que tenían que ir haciendo realmente, pero sí era, siempre muy directa. (Entrevista maestra Paty, 02-10-2020)

Contrario a lo que sucedió en la escuela privada:

[...] ahorita sí estoy viendo mucha diferencia estoy en escuela privada, fueron muchos años de servicio en pública y ahorita estoy en privada, entonces por mi horario de trabajo no veía a los papás, ni siquiera los conocía; yo llegaba, salía a las 11 y nunca vi a los papás, hasta lo de la pandemia cuando fue ya con ellos directo, pero no los conocía, y cualquier cosa, al asistente le tenía que decir, no tenía relación con ellos, entonces ahí sí vi la diferencia cuando no tienes comunicación con los papás, y los niños no hacían tarea o algo, pues ni modo, no estaban enterados de cómo iban sus hijos hasta que les mandabas la boleta, entonces sí, es difícil cuando no los ves a los papás, la comunicación. (Entrevista maestra Paty, 02-10-2020)

Esto lo podemos comparar con palabras de algunos profesores partícipes en un estudio realizado por García y Rustarazo, 2005, (citados en García y Moliner, 2006:329), quienes plantean que “...la principal dificultad para la colaboración entre los centros escolares y las familias es la falta de tiempo, seguida de

dificultades de comunicación entre padres y profesores, parece que ni unos ni otros tienen las habilidades para hacerse entender...”.

Retomando el relato de las profesoras entrevistadas para esta indagación, cuestiones como el trabajo en equipo y la comunicación las podemos encontrar en lo narrado por la maestra Mariana, quien nos cuenta que el trabajo en equipo es “muy bueno” debido a la “buena comunicación”, sin embargo, no es así con algunas de sus compañeras ya que, debido a la falta de aquélla, han existido algunos malentendidos:

[...] con todas las docentes ha cambiado mucho el trato, cabe resaltar que llegaron nuevas docentes también, entonces algunas se fueron y algunas cambiaron de actitud también, entonces ahora es un trato muy bueno, realmente llevamos buena comunicación, excepto con una compañera, que yo siempre he dicho que si somos una escuela debemos trabajar de manera unificada, para pues evitar comparaciones, o ciertas situaciones con los padres de familia, esta compañera no es así pues entonces se sigue presentado esta situación. (Entrevista Mariana, 01-10-2020)

La falta de comunicación entre pares hace que la comunidad escolar haga una comparación entre ellas, donde catalogan de más trabajadoras a unas que otras. Sin embargo, no es que existan docentes con mayor compromiso al trabajo, sino que, al no existir dicha comunicación entre sus colegas, se hacen presentes algunas cuestiones de tensión y, por ende, la percepción de ellas se ve opacada hacia los padres de familia.

Finalmente, aunque la comunicación es un punto muy importante para lograr la confianza tanto entre los equipos de trabajo así como con los padres de familia, es necesario recordar a Siede (2015), quien nos pone sobre la mesa un posible efecto negativo al existir un mayor número de medios de comunicación entre los actores educativos, ya que esto podría llegar a complicar la recepción del mensaje principal, y la cuestión que se requiera tratar quedaría en un segundo plano al no existir un trato directo entre los interesados: “esa conexión permanente con variedad de canales conlleva que se le preste menos atención a cada uno de ellos (a los mensajes) y la proliferación de voces que cada cual oye de modo constante implica que se desdibuje lo que se considera importante” (Siede, 2015:113).

La comunicación y la confianza pueden llegar a ser una relación de causa y efecto, donde si se da la primera, podemos llegar a ganarnos la segunda, o si falla la comunicación, puede existir desconfianza en el equipo de trabajo, así como con los padres de familia.

Así mismo, la confianza que se han ganado los docentes (o perdido), da pie a analizar otra cuestión estrechamente relacionada: el valor de la profesión docente; esto, debido que la percepción de la docencia como profesión llega a influir en la confianza que les tenemos como sociedad y cómo esa misma confianza permite valorar su trabajo y al mismo docente.

3.4. La (des) valorización de la profesión docente.

Para comenzar este apartado, quiero mencionar el “VI Estudio Global sobre el uso de la tecnología en la educación. Informe de resultados México 2021”, realizado por BlinkLearning (plataforma digital educativa) en donde se ha entrevistado a un grupo de docentes de España y Latinoamérica para saber cómo han implementado las herramientas digitales a su salón de clases. Lo relevante de dicho estudio para el presente trabajo radica en el rubro *Sobre los docentes y su profesión*, donde los maestros han expresado una mejora en la percepción de su labor profesional; “A nivel global, 2 de cada 3 docentes considera que su profesión se ha valorado tras la pandemia” (2021:44), es decir, antes de dicho evento, podemos deducir que algunos docentes sentían que no recibían el suficiente reconocimiento sobre su labor profesional; así mismo, es interesante observar la opinión de dichos encuestados sobre cómo podría mejorarse la percepción del docente ante la sociedad: el 30% opina que con una mejora en la retribución económica, mientras que un 27% opina que sería “Poniendo en valor la autoridad del docente en el aula frente al estudiante y familias” (2021:25). En México, más del 75% de los encuestados considera que su profesión fue revalorizada tras la pandemia.

Para entender por qué se piensa que dicha revaloración de suscitó tras la pandemia, podemos encontrar una respuesta en palabras de Toledo (citado en BlinkLearning, 2021:24) el cual menciona que

Debido a la pandemia los colegios han invitado indirectamente a sus clases a la comunidad en general y esta ha sido testigo del trabajo que

el docente realiza día a día, dándose cuenta de la capacidad y dedicación que los profesores presentan en el dictado de las clases, el conocimiento del tema, la metodología utilizada, el nivel de adaptación a los sistemas informáticos y el buen trato con los alumnos.

Lo anterior lo traigo a colación debido a la situación en la que la docencia se encuentra hoy en día en nuestro país. Delgado (2019) plantea una crisis en México, debido a que el problema para nuestra nación radica en que no tendremos los suficientes docentes para el año 2023, ya que la profesión docente ha sido desprestigiada, por lo que no parece una opción para los jóvenes. En otros países, como Australia, los padres de familia son los responsables de que los docentes abandonen las aulas; incluso han llegado a intimidarlos; lo anterior lo podremos observar en los relatos de nuestras docentes, quienes lamentablemente han tenido algunos encuentros infortunados con madres y padres de familia en sus escuelas.

Dicho desprestigio se ha visto con mayor frecuencia en los recientes años, ya que anteriormente la docencia era vista como una autoridad que se respetaba y que era querida en la comunidad en general. La maestra Lorena relató:

[...] los papás fueron cada vez (...) más demandantes, yo creo que los papás han ido escalando y han ido pasando sobre la autoridad del maestro y la figura del maestro ¿no? ya se ha desvirtuado mucho, yo recuerdo que cuando yo era educadora frente al grupo, trabajé en un pueblito que se llamó, que se llama San Bartolo, que está allá por, arriba de Santa Lucía, San Bartolo Ameyalco, y ahí los papás super lindos, super amables, la figura del maestro era como de respeto, nos hacían nuestra comida en sus casas, nos invitaban a cenar, a comer, y ya de supervisora ya hasta me decían los papás que a la maestra la corrieran, que la sacaran, que, que... bueno, se dirigían a ella como si fuera su personal del servicio, entonces sí ha sido un cambio muy difícil, para un maestro ir perdiendo este valor que antes nos daba la sociedad y los padres. (Entrevista maestra Lorena, 11-08-2020)

Lo anterior nos remite a una de las acciones que piden los docentes para recuperar el respeto perdido, la cual es la de reponer el valor de la autoridad del docente en el aula frente al estudiante y familias. Puede interpretarse que, con el paso del tiempo y la mayor demanda de colaboración de madres y padres de familia en la escuela, más el declive de las instituciones públicas, poco a poco se fue desgastando la figura del profesor. La profesora hizo mención de que no

hubo una capacitación para integrar adecuadamente a madres y padres de familia a las escuelas, originando así una guerra de poderes, por decirlo de alguna forma: "... yo creo que cuando el gobierno le empieza a dar más entrada a los papás a las escuelas, ahí debió de haber un poquito más de asesoría a nosotros, porque nos dijeron, suéltenlo a los papás..." (Entrevista maestra Lorena, 11-08-2020)

A pesar de la imagen docente deteriorada, la maestra Lorena piensa que a raíz de las condiciones en las que trabajaron durante la pandemia, la percepción que las familias tenían sobre su labor docente sí mejoró:

[...] sí ha sido muy complicado lo del Zoom, lo de las actividades en línea, pero creo que hemos también ganado como maestros otro papel frente a la sociedad, como que sí hemos dado un paso más adelante, porque, aunque muchos no nos sabemos, pues aventado se puede decir, al uso de las tecnologías, ahora lo hemos hecho y creo que los maestros somos así, estar investigando, estar viendo cómo y salimos adelante. (Entrevista maestra Lorena, 11-08-2020)

De acuerdo con un artículo publicado por el Observatorio de Innovación Educativa (2018), los docentes de países de América Latina son equiparados con profesiones como trabajadores sociales, bibliotecarios, entre otras, mientras que, en países con mayor desarrollo, el profesor es equiparable con un médico. En otras palabras, los países de nuestra región consideran las carreras sociales inferiores a otras, como medicina o algunas ingenierías, y por supuesto, la docencia entra en el primer grupo.

En el mismo artículo, es interesante encontrar cómo los profesores de primaria son vistos con menor respeto que los profesores de secundaria y así sucesivamente; irónicamente, las docentes de preescolar y educación inicial no son tomadas en cuenta en ese estudio; es decir, el estatus del profesor aumenta con el nivel educativo que imparten, por lo que las docentes del preescolar estarían por debajo de los profesores de nivel superior y primaria.

Retomando los relatos de las docentes entrevistadas, la maestra Gaby se refirió a una pérdida de credibilidad ante la sociedad, pero para ella es causa de una falta de autoridad por parte de las nuevas generaciones:

[...] hemos perdido frente a los padres de familia, yo creo que algunas han perdido esa facilidad, se les desemboca más fácil a las chicas nuevas, que a las maestras de experiencia, porque cuando te ven que

eres firme, segura, clara, que tienes las experiencias para manejar un grupo, no tienen problemáticas con los niños o con los padres, finalmente y las otras chicas sí, bueno, o sea la quejadera, ahorita las quejas son muchas veces en ese sentido... (Entrevista maestra Gaby, 23-09-2020).

Sin embargo, para la maestra Gaby la solución está en ellas mismas, ya que, para recuperar esa credibilidad y respeto a la profesión, nos dice que deben

Como docente, empoderar del grupo (sic) para poder tener un buen manejo con los padres, siempre yo les digo a mis maestras, tienen que vender su trabajo, las escuelas particulares son muy "exitosas", entre comillas, porque venden su trabajo, ellos necesitan tener clientes, entonces vamos a mostrar nuestro trabajo y en muchas maestras que les entra mucho recelo y les cuesta mucho trabajo exponer lo que hacen con los niños hacia las familias, porque tienen temor de que no lo estén haciendo bien o de que se les desborden o que le pregunten cosas que no van a poder responder, y eso muy cierto que sí, tienes que empoderarte y tienes que mostrar tu trabajo y tienes que demostrar que los niños están aprendiendo y que son felices dentro de la escuela y que están contentos de ir a la escuela. (Entrevista maestra Gaby, 23-09-2020).

La maestra Paty concuerda con las anteriores docentes ya citadas, sobre el hecho de que los padres de familia han sobrepasado el reconocimiento a la profesión docente. Sin embargo, ella suma a lo anterior que el desprestigio se ha debido también a cuestiones políticas, así como por lo que los medios de comunicación dicen sobre los docentes.

[...] como que tachan a uno y en general dicen "todos los maestros", entonces sí, llega de alguna manera; sí he visto la diferencia cuando yo empecé cómo los padres te veían de otra forma, y ahorita ya los padres ya te ven como que... hasta luego te quieren tachar de que no sabes, ellos saben más y lo que estás haciendo no está bien, entonces sí, finalmente lo que se va diciendo sí va afectando. (Entrevista maestra Paty, 02-10-2020)

Y añade que, para recuperar ese respeto hacia la labor docente, la vía es demostrar la labor que realiza día con día, así como la comunicación que mantiene con los padres de familia.

[...] sí sería reconocimiento, porque este... te digo, fueron generaciones que van cambiando, entonces antes cuando íbamos te decían "ahí está

mi hijo, si quiere péguele para que lo eduque”, como que te daban a ti ese papel de tú los tenías que educar, y ahorita ya con los derechos de los niños y todo lo que fue pasando, sí va cambiando el pensar de los papás pero finalmente ya que están en tus manos y tú vas hablando con ellos y te vas haciendo notar porque estás ahí, y no que es un año, ya son años de experiencia, entonces ellos ya van viendo también cómo es el trabajo... es que sí está muy tachado por los medios de comunicación, todo lo que van diciendo de los maestros. (Entrevista maestra Paty, 02-10-2020)

Es importante mencionar el contexto desde el que la maestra Paty señala que las cuestiones políticas y los medios de comunicación jugaron un papel importante en el reconocimiento y/o desprestigio que se tuvo hacia la comunidad docente en nuestro país. Recordemos que en el año 2013 se hizo una reforma al sistema educativo de nuestro país, en donde se introdujo una ley secundaria directamente sobre la profesión docente, que pretendía reestructurar los mecanismos de promoción. Independientemente si se estaba a favor o en contra de dicha reforma, los medios de comunicación jugaron un papel importante para apoyar o desprestigiar a la comunidad docente del país de acuerdo con sus ideales sobre el apoyo a dicha reforma o su rechazo a ésta. De ahí que la maestra Paty hable de desprestigio hacia la profesión docente.

Como ya se ha mencionado, madres y padres de familia están en todo momento analizando quién es la docente que estará a cargo de su pequeña o pequeño, y con base a ello, es cuando otorgan esa confianza y contrato tácito para que sus hijos aprendan bajo la tutela de quien los recibirá día con día. De acuerdo con la maestra Mariana, otro aspecto que toman en cuenta madres y padres, así como los mismos compañeros de trabajo, es la experiencia vinculada a la edad para valorar qué tanto sabe la profesora en cuestión. Lo interesante es que concuerda con sus colegas respecto a que con el trabajo es la mejor forma de demostrar a los demás que realmente sabe su profesión. La maestra Mariana relata:

Al principio pues obviamente me veían muy chica y era como que a veces “esta maestra no ha de saber, va llegando” porque sí pasa, pero yo creo que si tú lo demuestras, cuando tienes el trato a la salida o en las juntas te ven segura, les das un seguimiento de lo que sus hijos están aprendiendo, apoyos, claro que van a decir, “esta maestra sí está trabajando, no sólo está jugando”; si tú demuestras tu trabajo con

hechos y que los niños también lo lleven a su casa porque pasaba cuando tenía junta: “sí, es que me platica mi hijo que usted dice que se tiene que hacer así o que se hace así” entonces yo veo que eso pues a los padres les gustaba. (Entrevista maestra Mariana, 01-10-2020)

Así mismo, hace mención que además de tener que demostrar el trabajo que ellas realizan, el poco valor que se le da en general en la vida social a su profesión, tiene que ver con el mismo nivel educativo: el preescolar no es valorado como lo que realmente es para la formación de un niño, y por ende, ser educadora de preescolar no es visto como algo relevante para el aprendizaje: “en nuestro nivel preescolar es como que no le dan tanta importancia, algunos, dicen “es que aquí sólo se viene a jugar” y sólo, y he estado varios ciclos en tercero entonces es como de ‘sólo quieren el documento para pasar a la primaria’”. (Entrevista maestra Mariana, 01-10-2020).

De acuerdo con las maestras, ellas están en constante trabajo para que su profesión sea reconocida por cada uno de los agentes que a ellas rodea; sin embargo, hay un factor “invisible” o que, a mi parecer, no se habla demasiado pero que suma, desafortunadamente, a dicha desvalorización de la docencia en preescolar: la mujer como principal encargada de impartir dicho nivel.

3.5. La feminización de la carrera docente y las problemáticas que se crean en torno a ello.

Es importante abrir un poco el debate sobre un aspecto que, aunque es evidente ante los ojos de todos, no se cuestiona mucho sobre por qué sucede dicha situación: me refiero a la predominancia del género femenino en la planta docente de educación preescolar. Basta sólo con pensar en la docencia a nivel básico y sobre todo de preescolar, e inmediatamente se nos viene a la mente una mujer docente, como si la totalidad de la población fuese del género femenino, excluyendo desde el imaginario a los varones de la docencia en jardines de niños; sin embargo, lo anterior no está alejado de la realidad, veamos.

Fue uno de los testimonios, el de la maestra Lorena, que me dio pie a pensar este hecho dentro del sistema educativo, y aunque las demás

profesoras no se refirieron a este tema de manera tan directa, pude observar algunas características que le asignan a la docente en preescolar.

La maestra Lorena relató: "...todas mis jefas fueron mujeres eh, porque la... pues la educación preescolar casi está formada por mujeres y siempre mi trato con jefes fue con mujeres y personas muy preparadas y muy trabajadoras, muy educadas" (Entrevista maestra Lorena, 11-08-2020). Ella se centró en lo anterior debido a una problemática que tuvo con un jefe de área, varón, quien la amenazó con correrla por querer reportar a una docente cuando fungía como supervisora; aquí el punto no es la amenaza recibida, sino que la maestra Lorena percibía que el jefe de área abusaba de su condición de hombre al posicionarse como superior respecto a las docentes de género femenino, mostrando así un juego de poder donde el género masculino tiene, "por naturaleza", un poder mayor respecto al femenino. Pareciera que lo anterior se reproduce de forma orgánica en el sistema educativo nacional, donde los hombres son quienes fungen principalmente en áreas administrativas y en puestos de alto nivel, mientras las mujeres ocupan los puestos de docencia y administración local (dirección, supervisión). Es decir, parece que automáticamente pensamos que las docentes tienen que ser preferiblemente del género femenino, ya que ellas son las adecuadas para dichos puestos, mientras que la administración debería recaer preferiblemente en el género masculino.

Continuando con el relato de la maestra Lorena, también se refirió a que los varones no son tan aceptados como las mujeres en el ámbito docente del preescolar, ya que a ellos los ven como un riesgo para los alumnos:

[...] los maestros sí se la pasan mal, los maestros varones también muy mal, porque una mamá que se le ocurra que el maestro ve de diferente manera a su hija o ya la niña dice algo que a la mamá le parece sospechoso, ya el maestro es acusado de abuso sexual, el maestro varón en las escuelas es muy, tiene mucho riesgo eh, debemos estar junto a ellos, no dejarlos solos para nada, eso le decía yo a mis compañeras, a la directora, "el maestro no puede estar solo" porque eran maestros no titulares, era el maestro de educación física o el maestro de música y ahí debe de estar la educadora. (Entrevista maestra Lorena, 11-08-2020)

El género funge como un juicio de valor para catalogar dentro del sistema educativo, y especialmente del preescolar, a las y los actores que pertenecen a dicho sistema. En otras palabras, son las mujeres quienes reciben la confianza a priori para el cuidado de los infantes y el género masculino recibe el repudio cuando se trata de contacto con los infantes. Pero ¿por qué esta situación se hace tan presente?

El estudio *“La formación del profesorado de nivel preescolar, un campo que excluye a los hombres en la Ciudad de México”* hace un recopilatorio de los motivos por los cuales podemos intentar dar una explicación para que dichos eventos se presenten en la educación preescolar. Los autores de este estudio comienzan con una introducción sobre las posibles causas por las que, en general, relacionamos a la docencia con el sexo femenino. Plantean que los padres y madres son los encargados de inculcar a sus descendientes valores, costumbres, creencias, etc., que “...les permitirá a los infantes aprender a qué rol pertenecen, cómo son las relaciones de género entre los sexos, qué actividades son propias para cada uno a partir de su sexo.” (García, 2005, citado en García y Hernández, 2015).

Así mismo, Yuren menciona que tanto hombres como mujeres han adquirido a través del tiempo, por efecto de circunstancias sociales y culturales, “una personalidad psicosocial que los diferencia y que se manifiesta en una supuesta superioridad del género masculino sobre el femenino” (citado en García y Hernández, 2015).

Aunado a lo anterior, Gonzalbo (2003) refiere que la iglesia fue un factor importante para moldear la educación que ha recibido la mujer a través del tiempo, “regida, primordialmente, por los principios morales sancionados por la iglesia [...] se entendía como la conducción a un adiestramiento, condicionamiento y subordinación ante los intereses masculinos...” (citado en García y Hernández, 2015).

Finalmente, Yuren menciona que “desde la infancia, las mujeres reciben el mensaje del rol que les corresponde en el sistema patriarcal, esto es, esposa sumisa, madre y trabajadora” (1987, citado en García y Hernández, 2015). Todo lo anterior, ha provocado que “se consolide una concepción de las personas y de la sociedad en general en función del

género” (Diez, Terrón y Anguita, 2005, citado en García y Hernández, 2015).

Se ha provocado una división del trabajo, una separación de los espacios, unas determinadas expectativas sobre habilidades, capacidades, destrezas, etcétera, de acuerdo con la construcción social que se realiza a partir de la pertenencia a un sexo u otro. Además, configura la vida, la de cada una de las mujeres y de cada uno de los hombres, determinando sus preferencias, temores, decisiones, ilusiones y sueños; también sus habilidades y capacidades. De cierta forma, esto constriñe una determinada imagen que a través del devenir histórico se ha convertido en una segunda piel para las personas. (García y Hernández, 2015)

Es decir, de acuerdo con los autores citados por García y Hernández, ha sido a través del tiempo cómo se ha configurado de cierta forma, el modo en que cada sexo debe comportarse y esto, indirectamente, ha definido las características para que las personas puedan desarrollar alguna profesión.

Barbera, Ramos y Candela (2006) argumentan que socialmente, se predetermina desde la elección de carrera, la atribución de género de las profesiones y se considera que hay trabajos más aptos para las mujeres y otras labores más adecuadas para los hombres, diferencias vinculadas con los estereotipos de género tradicionales donde las profesiones masculinas son las que requieren fuerza física y las femeninas tienen que ver con la imagen, la limpieza y el cuidado. (citados en García y Hernández, 2015)

Sin embargo, cabe destacar que hoy en día esto se ha ido dispersando poco a poco, (hablando de forma entusiasta) logrando así que cada vez sea posible que las personas puedan dedicarse y desarrollarse plenamente en cualquier rubro, empero, parece que la docencia es una excepción a esta regla, y tiene que ver, como ya mencionamos, con las características y roles que históricamente se le han asignado a cada sexo.

Matud (2002) considera que el género no es una característica estable de las personas, sino un sistema institucionalizado de prácticas sociales, que refleja cada cultura en un tiempo concreto y establece normas acerca de cómo deben comportarse mujeres y hombres. (citado en García y Hernández, 2015: 242)

Recordando las palabras de la maestra Lorena, ella señaló que hay que tener precaución cuando se trata de docentes de sexo masculino al

momento de tratar con niños, ya que puede llegar a ser un problema latente, debido a que los padres de familia desconfían automáticamente de ellos, y sospechan de sus intenciones respecto a los educandos.

[...] las madres y los padres de familia mantienen una visión basada en prejuicios respecto a la posibilidad de que los varones ejerzan el papel de educador en preescolar, porque consideran que es una profesión altamente femenina y está centrada en el cuidado, protección, servicio, además de que da continuidad a las tareas de maternidad y esa es la garantía de amor incondicional, porque las educadoras son lindas, buenas y asexuadas. En el caso de los hombres, la labor los ubica en un personaje con inclinaciones o tendencias homosexuales, lo cual se relaciona con perversiones sexuales en contra de la infancia, por lo tanto, se exige mantener cierta distancia y no fungir como docentes de este nivel para tranquilidad de las familias.” (Valenzuela, 2002, citado en García y Hernández, 2015:243)

Esto lo podemos relacionar con las creencias, costumbres y la personalidad psicosocial de la que hablaba Yuren sobre la “programación” que ya traemos arraigada como sociedad respecto a los roles sexuales de cada género. Reitero, aunque afortunadamente con el paso del tiempo esto ha ido cambiando y alejando la idea de roles sexuales definidos, pareciera que en algunos casos cuesta trabajo hacerlo, sobre todo cuando también involucramos cuestiones biológicas exclusivas de cada género, que no podemos trasladar al otro sexo, por ejemplo, la cuestión de la maternidad ya mencionada por Valenzuela.

Como nos refiere el autor citado, en educación preescolar este es un punto para favorecer la exclusividad del género femenino en la impartición de dicho nivel, ya que a través del tiempo se ha considerado que los jardines de niños son una continuidad de la etapa maternal pero ahora con un enfoque escolarizado, es decir, de cierta forma el jardín de niños es una extensión del hogar y la maestra la nueva “madre” del educando capaz de ofrecerle el mismo amor maternal, ahora en su etapa escolar; dicho discurso, que relaciona la feminidad con la maternidad, de acuerdo con Rodríguez (2003) es producto de la Ilustración; estrictamente, dicha idea de la maternidad proviene de Rousseau, “quien forja un molde de mujer que lleva aparejadas la sensibilidad y la maternidad” (Rodríguez, 2003, Origen del modelo de maestra, párrafo 13). Además, si tomamos en

cuenta que, de acuerdo con Rosa María Capel (citada en Rodríguez, 2003, Modelo de maestra y pervivencia de estereotipos, párrafo 8) "...existe una diferencia entre los sexos en la consideración de la vocación: "La vocación de la mujer, al contrario que la del hombre no la determinan sus cualidades, sino su sexo...", se reafirma que la educación básica está dirigida a ser impartida por alguien con dichas capacidades; esto es, si se considera que el preescolar funge como un nuevo hogar para el niño, sólo es la mujer por "naturaleza" la capacitada para llenar esos espacios.

También es importante destacar que esta relación de la docencia con valores y aptitudes consideradas propiamente del sexo femenino, ha provocado que los niveles más básicos sean ocupados casi en su totalidad por mujeres, ya que son considerados aptos para su impartición por el género femenino, mientras en niveles mayores, como la universidad, los varones ya pueden pertenecer a la planta docente, provocando así un desprestigio en los niveles básicos de educación, ya que se piensa (erróneamente) que en los primeros años de educación, importan más los valores y el lado afectivo en la enseñanza, mientras que en los niveles superiores, es más relevante el desarrollo de la cognición, y así es cuando volvemos a reproducir esta división de sexos en la profesión, debido a que en el imaginario colectivo, son las mujeres quienes tienen capacidades socioafectivas, mientras que al varón se le considera con mayor capacidad intelectual.

Un aspecto importante que menciona Rodríguez (2003, Modelo de maestra y pervivencia de estereotipos, párrafo 8) es que dicho pensamiento tiene relación con el desprestigio general del magisterio, ya que dicho problema deviene propiamente del desprestigio de la mujer en la sociedad. El discurso importa y es extensivo, y si la mujer aún conlleva una carga de prejuicios sobre su persona, dichos prejuicios prevalecen en las áreas profesionales en las que ellas predominan, lamentablemente.

Así se ha ido formando a lo largo del tiempo la identidad de docente, "consecuencia de un discurso masculino que pretendía vincular y relacionar la profesión con la maternidad" (Rodríguez, 2003, Origen del modelo de maestra, párrafo 29), sobre todo en niveles básicos de educación.

En la actualidad continuamos reproduciéndolo, incluso, como mencionan García y Hernández (2015), desde la formación para docentes en educación preescolar. Muestra de ello es la exclusión de los varones para ser partícipes en este nivel, y se ejemplifica desde algo tan básico y fundamental: como mencioné, el discurso importa y las palabras también, y es desde el nombre de la institución formadora de docentes donde se excluye al género masculino para ser formados en dicho nivel, ya que el mismo nombre hace referencia que es una escuela propiamente para mujeres: Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, es decir, es exclusiva para formar maestras.

A modo de conclusiones, puedo mencionar que el hecho de que la población docente sea en su mayoría femenina en educación preescolar, y en educación básica en general, se debe principalmente a:

- 1.- Contexto histórico de la mujer, quien ha sido denigrada y puesta en una posición inferior a la del varón; educada para el hogar y ser madre.
- 2.- La escuela básica vista como extensión del hogar y atendida por una “nueva madre”, la mujer, bajo el supuesto de que es quien tiene los valores y capacidades para transmitir en la escuela asuntos propios del hogar y enseñanza para el niño, y el hombre no es capaz de fungir como una segunda madre, no se concibe como un educador ya que no encaja en el “perfil” que se requiere.
- 3.- División de las profesiones de acuerdo con lo que se considera, son las capacidades de cada género.
- 4.- Por último, prejuicios hacia el género masculino, quienes son vistos con connotaciones homosexuales e inclinaciones perversas y, por tanto, son considerados como posibles agresores sexuales; como si la orientación sexual fuera determinante para llevar a cabo actos no consensuados hacia otras personas.

Más que una cuestión exclusiva de la docencia, puedo mencionar que es un problema que hemos institucionalizado a través del tiempo, en donde mientras sigamos manteniendo vivos los prejuicios acerca de que cada género tiene capacidades diferentes para realizar ciertas actividades establecidas “por naturaleza”, y manteniendo esta idea de que la educación básica y preescolar no es más que una continuación de la maternidad,

seguiremos manteniendo y reproduciendo dicho modelo a través de los años. No es tarea sólo de la educación preescolar hacer conciencia sobre esta situación, y es aquí donde estriba la problemática.

3.6. Preescolar ¿para qué?

Finalmente, para dar cierre a este capítulo es importante mencionar lo que la educación preescolar nos otorga como el primer nivel de la escolaridad, y qué mejor que hacerlo desde las palabras de los agentes que imparten dicho nivel: las maestras educadoras.

Como ya lo vimos en capítulos anteriores, el preescolar en nuestro país tiene su historia particular, iniciando desde ser una escuela de cuidados maternos, pasando por una escuela de párvulos, para, finalmente, convertirse en un Jardín de Niños, institución encargada de la educación de infantes de entre tres y cinco años.

Como he podido expresar a través de los relatos de las docentes entrevistadas, su profesión no es bien vista por diversas situaciones, sin embargo, de acuerdo con las docentes, para demostrar la importancia de su labor es necesario “demostrar” lo que ellas hacen, para que los demás puedan observar y así valorar su actuar profesional. Por ello, es importante rescatar los relatos de las docentes para conocer cómo viven y expresan lo que es ser docente en el nivel preescolar.

Para la maestra Lorena, el preescolar “... es una etapa en la que el niño tiene que disfrutar su infancia, es una etapa en la que el niño tiene que aprender de acuerdo con sus intereses y uno de ellos es el juego, es estar feliz con la escuela, es disfrutar las actividades, no sufrirlas” (Entrevista maestra Lorena 11-08-2020), esto, después de mencionar que el preescolar poco a poco se ha perdido porque los padres que demandan mayor avance académico en niños de etapa preescolar, esto es, que aprendan a leer y a escribir. La maestra Lorena le otorga al Jardín de niños ese espacio para que el niño pueda desarrollarse de forma libre, sin barreras y sin represalias. El jardín de niños se convierte en el espacio adecuado para que los educandos disfruten su niñez de forma plena y, a su vez, aprendan conocimientos necesarios para la vida diaria.

Para la maestra Paty, el preescolar es necesario porque es en él donde los niños empiezan a relacionarse con otros niños de su misma edad y comienzan su etapa de socialización; van adquiriendo la madurez de acuerdo con su edad y es la preparación para poder ingresar al siguiente nivel en aspectos como lo social y lo emocional.

La maestra Gabriela habló de un cambio en el preescolar durante su trayectoria como docente y directora. Observa un quiebre respecto a lo que antes se enseñaba y lo que hoy se enseña; antes, afirmó: “era esa parte del moñito y del olancito”, (Entrevista maestra Gaby, 23-09-20) haciendo alusión respecto a que el niño iba a una especie de guardería; en cambio, hoy el preescolar “ya es más consciente, más claro, más allá hacia la conciencia de los aprendizajes, ya no tanto al canto” (Entrevista maestra Gaby, 23-09-20). Ella difiere, desde su visión como directora, de las maestras Lorena y Paty, otorgándole a la educación preescolar un enfoque más de conocimientos a través de la enseñanza y alejándose de los juegos como método. Aunque es menester mencionar que esto no es algo en lo que ella está de acuerdo, sino que este cambio ha sido producto de las modificaciones en la formación de nuevas docentes, las cuales se han visto reducidas en el aprendizaje de aspectos artísticos y del juego como metodología, así como del afecto como algo propio de dicho nivel. Para la maestra Gabriela, el preescolar se fundamenta en el juego y en el desarrollo físico: “el juego es la forma en la que los niños aprenden” (Entrevista maestra Gaby, 23-09-20).

Finalmente, la maestra Linda habla de que, en la etapa preescolar, al niño “se requiere enseñarle, esa parte socioemocional” ya que, nos dice, el niño antes era “como más maleable, tú le enseñabas y él aprendía”, sin embargo, hoy se busca otro tipo de formación, esto a consecuencia de “que le faltan normas, normas para poder convivir con los demás... los dejan hacer lo que sea y estos niños sí pueden tener un comportamiento medio diferente al que antes tenía el niño...” (Entrevista maestra Linda, 05-10-2020). El preescolar, para ella, es donde los educandos aprenden normas de convivencia, se alejan de comportamientos no deseables y reciben una educación para controlar sus emociones.

3.7. A manera de cierre.

En este capítulo, el principal objetivo fue mostrar cómo experimentan y dan significado a la docencia en educación preescolar, un grupo de cinco maestras que trabajan en este nivel educativo.

Por supuesto que los relatos en los que me apoyo no abarcan la experiencia total de las docentes de dicho nivel, sin embargo, para propósitos del presente trabajo, sus relatos aportaron lo que me propuse conocer: lo que significa para ellas su profesión, cómo es la relación con los padres de familia, así con sus compañeras de trabajo y la forma en que conciben que son percibidas por otros agentes educativos.

CONCLUSIONES.

En el presente trabajo, he analizado, desde las experiencias de cinco docentes de preescolar, algunos de los aspectos más relevantes para comprender la docencia en este nivel educativo.

En el primer capítulo, “La educación preescolar en México: de párvulos a niños preescolares y del asistencialismo a la obligatoriedad,” abordé el contexto histórico que dio forma al hoy llamado Jardín de niños. Pasando primero por un centro de cuidado, la historia de este nivel comenzó con un espacio dedicado al resguardo de párvulos, pero enfocado en las clases altas de la sociedad; con el paso del tiempo, personajes como Enrique Pestalozzi, Jean-Jacques Rousseau y Federico Fröebel, fueron dando forma a través de su pensamiento y un método más estructurado al que en un futuro conoceríamos como Jardín de Niños, nombre que le debemos a este último. A Fröebel le debemos la estructura inicial de las escuelas para niños de edad entre tres y seis años, mostrando que no sólo los educandos más pequeños debían cuidarse, sino educarse desde su etapa más temprana. Así mismo, que la escuela para niños tuviera una estructura y espacio físico propios, ayudó para su democratización, esto es, que los jardines de niños no solamente se enfocaran en las élites, sino también en los niños más necesitados, dando como resultado que las escuelas para párvulos fungieran como el primer acercamiento a la escolaridad para los niños desprotegidos.

En lo que respecta a México, es durante el porfiriato que el nivel preescolar fue tomando forma. Con el respaldo de Porfirio Díaz, maestras como Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata, viajaron a los Estados Unidos con el único fin de conocer y aprender la metodología practicada en ese país, y así implementarla en el nuestro. Es así como logran construir las primeras escuelas preescolares en México, sin embargo, bajo el mismo concepto con el que nació el preescolar: sólo para clases altas; es con el tiempo que se va democratizando también en nuestro país el jardín de niños, llegando así a toda la población posible.

En el Capítulo 2, expongo la metodología utilizada para el desarrollo de la investigación. En la presente tesis, pretendía comprender desde la narración de las docentes cómo viven su profesión en el día a día; a través de una entrevista

de tipo narrativa, abordaron qué significa ser docente; cómo se relacionan con los padres de familia, alumnos y compañeros de trabajo; cómo perciben la opinión de la sociedad hacia su profesión, entre otros temas. Aunque como entrevistador daba pauta para que ellas hablaran, desde la perspectiva metodológica asumida, las entrevistas transcurrieron como conversaciones en las que, más que responder preguntas, las profesoras narraron sus experiencias e historias.

En el tercer capítulo del presente trabajo abordé la interpretación de las narrativas de estas docentes desde seis dimensiones: el amor, la confianza, la comunicación, la valorización de la docencia, la feminización de la docencia y el lugar que las maestras le asignan al preescolar en la vida de los niños.

En cuanto al amor, lo abordé como una forma de relación que las docentes tienen con su materia de enseñanza, el valor que le dan y que comparten con sus alumnos, más que un oficio o trabajo, un acto propio de amor, desinteresado. Las docentes coincidieron en que ellas se enamoraron del oficio docente incluso desde su niñez, recordando anécdotas sobre cómo sus propias maestras de preescolar fueron las que las introdujeron al mundo de la enseñanza. Narraron cómo era la actitud de sus maestras hacia ellas y el cariño que mostraban durante sus clases, lo que provocó que se volvieran personas significativas en su vida, contagiándoles ese amor por la enseñanza, sin ni siquiera planearlo. Con lo anterior, es como ellas deciden, en parte, unirse al gremio de la docencia, y de alguna manera, ponen en acto lo vivido con sus propios alumnos.

En cuanto a la relación entre la confianza y la comunicación, planteo que la primera es una virtud que se otorga o niega a priori a las docentes: antes de conocerlas como personas y como profesionales de la educación, los padres de familia les conceden una confianza para que cuiden a sus hijos, y en el preescolar lo podemos observar con más claridad, ya que están dejando a sus pequeños ante una persona extraña por primera vez. Y es justamente esa relación a la que me referí en este apartado la que detona toda una serie de posibles eventos positivos o negativos dentro del salón de clases; a partir de las narraciones de las docentes, concluyo que la comunicación es un elemento prioritario para definir las relaciones que tenían con los padres de familia, sus compañeras e, incluso, con sus alumnos. Cuando no existía comunicación alguna, la relación que tenían con otros agentes educativos se veía deteriorada,

e incluso, se prestaba a una mala relación debido a la falta de acuerdos entre pares y padres de familia; en contraste, a mayor presencia de comunicación, mayor era el interés mostrado por madres y padres de familia hacia la educación de su niña o niño, además de que aumentaba el respeto de las madres hacia la docente. Aquí hago el recuerdo de la pandemia, donde el uso de aplicaciones digitales, como el WhatsApp, permitió una comunicación más estrecha entre madres y docentes.

En lo que se refiere a la valorización de la práctica docente, desde las narrativas de las maestras pude apreciar el respeto que tienen por su profesión, sin embargo, abordaron cómo son percibidas por los demás agentes educativos, este se ve disminuido, esto debido a diferentes factores, entre ellos, la posición que a lo largo de los años se le ha otorgado a los padres de familia respecto a las docentes (más poder en la escuela); la imagen que ilustran los medios de comunicación sobre su actuar y, en el caso del preescolar, el hecho de que la planta docente sea casi exclusivamente del género femenino.

Lo anterior me dio pie a reflexionar respecto a la feminización de la carrera docente; en este apartado me referí a algunas explicaciones de por qué las maestras de educación preescolar son mujeres principalmente, llevándome a deducir que fue por un largo periodo histórico, que condujo a las mujeres a ocupar puestos que no eran vistos como de alto desempeño, sino que se enfocaban más en aspectos “emocionales y maternos”.

Finalmente, en el último apartado de este capítulo, me refiero a lo importante que es el nivel preescolar para los niños en su trayectoria escolar, desde los comentarios arrojados por las docentes entrevistadas; desde sus palabras, se logra comprender el valor de dicho nivel en la vida de los educandos. En suma, decidí tratar esta dimensión al final debido a que el nivel preescolar ha tenido sus vaivenes para que, aun siendo obligatorio, consolidar un lugar dentro del sistema educativo nacional y ser valorado como parte de este.

REFLEXIONES FINALES.

Cuando comencé esta tesis, la idea central era completamente diferente respecto al trabajo al que le estoy dando cierre; en un principio, deseaba “poner

en evidencia” las problemáticas que las docentes en preescolar enfrentan día con día en su labor profesional; y con problemáticas me refería a actos de violencia hacia su persona, tanto físicas como emocionales. Todo esto surgió como parte de las conversaciones que escuchaba de las maestras y a través de mi madre, profesora de preescolar, ya que comenzaba a percibir un patrón respecto a la forma en que sucedían estos hechos: ellas recibían violencia por parte de madres y padres de familia e incluso de los alumnos, y tenían que solucionar todo de forma solitaria, sin apoyo de la institución que las contrataba: la SEP.

Sin embargo, con el avance de la investigación, me di cuenta de que no era posible obtener información de las docentes de lo que yo pretendía y de la manera en la que en principio podía interpretarlo, sino que dichos acontecimientos iban más allá de eventos aislados.

En un primer lugar, llevar a cabo una etnografía (como en un principio lo planeé) dentro del salón de clases, suele resultar una tarea bastante complicada, sobre todo por el tema administrativo, ya que permitirme entrar a un plantel de Jardín de Niños era bastante complicado, sumado al cierre de las escuelas por la pandemia de covid-19; aquí es donde encontré el primer obstáculo para lo que pretendía llevar a cabo; en segundo lugar, me adentraba a un juego de la suerte, ya que estando dentro del salón de clases, sería cuestión de tener “suerte” para poder vivir uno de los acontecimientos que me interesaba estudiar, algo imposible al tratarse de eventos aleatorios; finalmente, sabemos que un agente externo modifica el ambiente que se pretende estudiar, por lo que mi presencia posiblemente iba a cambiar el comportamiento de los sujetos a observar.

Por todo lo anterior, es que decidí llevar a cabo una indagación desde la perspectiva narrativa, con el propósito de que fueran las maestras quienes de viva voz relataran algunas de sus experiencias significativas como docentes de preescolar.

Lo anterior me ha llevado a cuestionar la dificultad y la forma en que las prácticas educativas son estudiadas. Sé que las prácticas sociales son cambiantes, y no es posible obtener datos tal como lo hacen los estudios de las ciencias exactas; sin embargo, en lo que respecta a la educación, son tan complejos los actores y dimensiones implicadas, que me pregunto qué tan factibles son los estudios realizados a posteriori de las experiencias. En este

caso, fue interesante escuchar a cada una de las maestras, sobre todo por la diversidad de años de experiencia de cada una de ellas; empero, las experiencias que narraron, son acontecimientos que provienen de su memoria, y a los cuales no les damos importancia como parte de la significación del trabajo docente e incluso, para el bienestar y buen hacer profesional de las docentes. Lamentablemente, no se visualizan estas experiencias interviniendo en el actuar profesional de las docentes en educación preescolar, o que son guardan memorias de acontecimientos que atentaron contra su salud mental y física y es ahí donde me cuestiono qué tan prudente es que sean estudiados una vez ya “superados”, y en caso de que, si los tomamos en cuenta, ¿qué se está llevando a cabo para mejorar las condiciones de trabajo de las maestras en general?

En el caso de esta tesis, fueron pocas las maestras que entrevisté, pero estoy seguro de que, si en un futuro ampliamos el espectro de población, vamos a encontrar historias similares entre docentes de diferentes planteles escolares. En sus narrativas pude identificar cómo los acontecimientos tanto positivos como negativos aparecieron, por lo menos, una vez en su trayectoria. Esa relación que se obtuvo con la lectura profunda de sus narrativas, dio cuenta de cómo hay patrones dentro del ámbito docente que se repiten, no de manera idéntica, pero hay similitudes; por ejemplo, tomemos en cuenta el tema de cómo llegaron a ser docentes de educación preescolar: la mayoría de ellas dieron cuenta de que escogieron ser maestras debido a que un agente externo las llevó por el camino de la docencia, alguien más que las inspiró o influyó para escoger la docencia como profesión. Así fue el caso con otros temas, por citar otro, el del amor hacia su trabajo; las docentes narraron el aprecio por lo que hacen y cómo el acto de enseñar conlleva un acto de amor por la enseñanza, ya que para ellas, ser maestra en preescolar, es darle un espacio al educando donde pueda desarrollarse armoniosa y libremente, donde pueda jugar pero a la vez, aprender y divertirse; el preescolar les otorga ese espacio a los niños, que no siempre pueden tener en sus hogares, por eso, ellas son las encargadas de darle cabida al amor por transmitirles lo mismo a sus alumnos.

Otro asunto interesante para profundizar es el tema de la feminización de la docencia, sobre todo porque yo mismo tuve que cambiar mi forma de pensar respecto a mi postura sobre las docentes y quiénes pueden ocupar dichos espacios. Cuando comencé esta tesis, mi postura respecto a la docencia en

preescolar fue defender que las mujeres eran las únicas que deberían enseñar en un Jardín de Niños, por tener esa “capacidad maternal y amorosa”, a diferencia de los varones, que “carecemos” de dichas cualidades. Esto, debido a que mi pensamiento era que el preescolar debía ser una continuación de la maternidad, pero ahora en un entorno institucionalizado, haciendo así, a la docente, una segunda madre. Sin embargo, analizando las palabras de las docentes entrevistadas y la literatura, he podido observar el gran problema que ha provocado dicho pensamiento en la sociedad y por qué debemos dejar de ver a dicho nivel y a las profesoras de esta manera.

En primer lugar, el preescolar ha evolucionado de tal forma que es un eslabón obligatorio en el currículo escolar de un infante, y ya no sólo un entorno donde dejar a los pequeños solo para su cuidado: es un espacio para su aprendizaje y desarrollo social, emocional y físico; en un segundo término, la docencia en nivel preescolar cada día se está profesionalizando más, por lo que alejarnos de esa idea que identifica a una educadora como una madre sustituta o una cuidadora del educando es totalmente factible; contribuiría a romper con la idea de que la mujer es la única apta para llevar a cabo la enseñanza en los jardines de niños. Lamentablemente, este pensamiento se ha visto reforzado a través del tiempo debido a que se piensa que los varones no deberían ser educadores sobre todo por prejuicios y pensamientos respecto a su actuar justificado en su género, ya que se tiene la perspectiva de que ellos son posibles agresores sexuales; definitivamente, esto es erróneo y me arriesgo a afirmarlo; el problema es grande, y no es una problemática exclusiva del entorno de preescolar, sino que es del colectivo y, como lo expuse en el Capítulo 3, viene detrás de todo un contexto histórico, social y cultural. No dudo que los hombres tengamos la capacidad de poder ingresar al sistema educativo nacional como educadores, y que seamos responsables de nuestro actuar respetando la integridad de los alumnos, pero mientras sigamos conservando y reproduciendo los prejuicios hacia los géneros, la situación difícilmente podrá cambiar; es un cambio grande, donde tenemos que dejar de pensar que cada profesión es exclusiva para cierto género; mientras se tenga la capacidad y podamos llevar con amor el oficio que más nos interesa, podremos avanzar en los cambios ya planteados.

Una de las reflexiones más grandes que me deja esta tesis es la de trabajar más con las docentes desde adentro, es decir, aprender a escucharlas y comprender así las problemáticas que ellas viven día a día; entender que los conflictos que viven no necesariamente surgen por cuestiones de la propia escuela, sino que son problemas que hemos incluso institucionalizado a lo largo de los años, esto es, se piensa que el preescolar debe ser de “una forma” y no podemos cambiar eso porque estaríamos atentando contra la integridad del propio nivel. Los problemas surgen debido a una historia del preescolar y de la propia mujer relegada como profesionista de bajo nivel, y esta carga se ve trasladada al presente aún en dicha profesión. En un principio, yo mismo estaba seguro de que podía cambiar o, al menos, proponer cambios para que las docentes pudieran ser escuchadas y respetadas, sin embargo, no sólo tiene que ver con el preescolar en sí, sino de la condición misma de ser mujer, e incluso de la posición política y ética que las generaciones mantienen a lo largo de los años.

Otra cuestión para reflexionar fue sobre cómo viven las docentes de preescolar las problemáticas dentro de la escuela; yo asumía que las situaciones que escuchaba de las maestras eran de altísima gravedad, sin embargo, platicando con ellas, por citar un ejemplo, sobre el caso cuando un niño golpeó a una docente o sobre cuando una mamá amenazó a otra, me di cuenta que para ellas son situaciones del día a día, y que tienen que solucionar con las herramientas que en solitario tienen, es decir, al fin y al cabo, son “parte del trabajo” y tienen que vivir con ello, y por ende les restan o las orillan a restarles importancia, aunque es importante recalcar que el apoyo de su equipo de trabajo fue el principal medio para su defensa. En suma, siguiendo con el mismo caso, ante mi perplejidad la maestra afirmó: “es que es un niño”, en el sentido de que hay que comprender la edad del educando y la situación en la que se encuentra para comprender lo ocurrido. Yo asumía que el niño “merecía” incluso la expulsión, pero la maestra me hizo notar que no, que hay que entender el nivel y la edad del alumno para poder comprender lo que pasa. Estas cosas son las situaciones que al menos yo, como profesional de la Pedagogía, llegué a entender cabalmente en la relación con las profesionales que tienen contacto con la práctica cotidiana; justo es aquí donde encuentro uno de los puntos débiles del Sistema Educativo Nacional: las reformas se hacen desde arriba, por

lo que están prácticamente destinadas al fracaso; aunque en el papel se mencione que las maestras y maestros son escuchados sobre lo que requieren para crecer como profesionales, no se ve planteado en las reformas gubernamentales que sexenio con sexenio se propone. Como decía Makarenko, en “el olimpo pedagógico” se decide qué es lo mejor para los trabajadores de la educación, sin saber realmente pensar en ellos ni lo que pasa en la base del sistema. Sé que es una tarea complicada llevar a cabo un estudio como el que pretendo aquí a nivel nacional, pero nunca es tarde para poder llevarlo a cabo y así recabar las opiniones de las y los docentes para la mejora continua de la educación y de la organización del sistema educativo nacional.

En cuanto al trabajo con la narrativa como estrategia metodológica, fue una grata sorpresa. De cierta forma, mi inquietud por abordar la indagación desde esta perspectiva surgió de escuchar las conversaciones de algunas docentes de preescolar y, sin entenderlo, justamente estaba escuchando narrativas sobre su experiencia, pero sin tomarlo como una forma de indagación ni mucho menos analizarlas profundamente. La narrativa me abrió una brecha para poder comprender las experiencias de las maestras respecto a su vida académica y profesional, permitiéndome entender, desde sus relatos, aspectos profundos de la carrera docente. Conversar con ellas, más que encaminarlas a través de un guión fijo, aportó sobre todo a que ellas se sintieran más cómodas y pudieran conversar de forma libre y sin una línea que seguir. Así mismo, obvié mencionar que en un momento me encanté por las historias de vida para usarlas como metodología de investigación, sin embargo, creo que estas vienen también intrínsecamente en las narraciones que nos proporcionaron nuestras docentes.

Finalmente, para cerrar dicho punto, me gustaría dejar puntualizado el todavía largo camino que le toca recorrer al nivel preescolar para ser tomado como un nivel imprescindible dentro del Sistema Educativo Nacional; desde las palabras de las docentes, y aunque se ha ganado un gran terreno en tanto es un nivel obligatorio, y la primera experiencia escolar, todavía falta “algo” para dejar de dudar del preescolar, dejar a un lado la idea de que es una guardería y de comenzar a tomarla como una etapa de aprendizaje y no sólo de cuidados y juego. La obligatoriedad, en el papel, tenía como propósito dicha cuestión, sin embargo, en el trasfondo fue una lucha política y de poder más que de preocuparse por profesionalizar la etapa preescolar. Ahí radica el problema del

que hablaba anteriormente, se toman las decisiones desde el sindicato y el gobierno en turno, dejando a un lado las cuestiones importantes como el trabajo de las y los docentes.

LO PENDIENTE.

Aunque puedo decir que estoy satisfecho con el trabajo realizado en esta tesis, me ha quedado una inquietud respecto a que se puede trabajar a mayor profundidad las narrativas de las docentes, sin embargo, para el presente trabajo, el tiempo que se me permitió tanto por la carga de trabajo de las docentes como las limitantes por la pandemia, no me permitió tener un tiempo más extendido con ellas; a saber, cada entrevista duró aproximadamente dos horas, las docentes narraban sus experiencias, sin embargo, por respeto a ellas no podía extenderme demasiado con su tiempo personal; eran tiempos en que se encontraban con cargas de trabajo de más de 15 horas al día.

Por lo anterior, creo queda pendiente llevar a cabo un proyecto parecido, pero con mayor rigor y ampliando el espectro de población entrevistada; como lo mencioné anteriormente, podría llevar a cabo un proyecto de investigación más grande, pero los recursos tanto humanos como económicos tendrían un peso importante. Me gustaría entrevistar a docentes en algunas escuelas rurales, o al menos en instituciones de otros estados; también sería muy interesante obtener narrativas de docentes en escuelas multigrado, o en escuelas en comunidades indígenas; el objeto de estudio está ahí presente y los posibles miembros también, sólo es cuestión de aventurarse a encontrar la forma de hacerlo.

Así mismo, y aunque no es deuda de dicho proyecto, queda el de continuar con la labor de escuchar a los docentes, con el objetivo de tomar decisiones, pero bajo el pensamiento que ellas proyectan. Para poder llevar a cabo cambios con un verdadero sentido, es necesario tomar en cuenta a cada uno de los actores partícipes del sistema educativo mexicano, pero sobre todo a las y los docentes, sin embargo, mientras nuestro país continúe bajo la tutela del sindicato, los gobiernos en turno y sus intereses, no podremos llevar un cambio que valga la pena.

REFERENCIAS.

- Arias, A. y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181. Recuperado de [Redalyc.Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos](https://redalyc.org/investigacion-narrativa-apuesta-metodologica-para-la-construccion-social-de-conocimientos-cientificos)
- Bertely Busquets, M. (1988). Costumbres estereotipadas en la historia de la educación preescolar en México: un reto a la calidad y descentralización educativas. *Revista Cero en Conducta* 3(11-12), 43-52. México. [fecha de Consulta 10 de febrero de 2021]. Disponible en <https://www.ceroenconducta.org/revistas/Revista11-12/CostumbresEstereotipadasEducPreesc.pdf>
- BlinkLearning (2021). VI Estudio sobre el uso de la tecnología en la educación en México, de BlinkLearning. Disponible en: https://www.realinfluencers.es/wp-content/uploads/2021/08/BlinkLearning_VIEstudioTIC_Mexico_2021.pdf
- Bolívar Botía, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. España. *Revista de Educación*, 339, 119-146. [fecha de Consulta 17 de febrero de 2021]. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=12109_19
- Campos, E. (2016). Una nueva institución. El jardín de niños en México en Secretaría de Cultura (Ed.), *Las maestras de México. Educadoras y maestras* (vol. 2). Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Chárriez, M. (2012). Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67. Recuperado de https://www.uv.mx/psicologia/files/2017/12/historias_de_vida_una_metodologia_de_investigacion_cualitativa.pdf

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

De la Cruz Flores, G. & Pontón Ramos, C. (2018). La educación preescolar en el modelo educativo 2016. Continuidades y rupturas. En Ducoing, P. (Coord.) *Educación básica y reforma educativa* (137-159) México: ISSUE

De León Sanchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. España: Universidad de Barcelona. [fecha de Consulta 10 de febrero de 2021]. Disponible en: https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamiliaescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf

Delgado, M., González, A. y Martínez, C. Familia y preescolar. (s/a) ¿Es posible una relación significativa? XI Congreso Nacional de Educación Educativa. Disponible en: https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_10/1047.pdf

Delgado, P. (2019). Crisis en la docencia: ¿por qué los profesores están abandonando las aulas? Observatorio educativo. Disponible en [https://observatorio.tec.mx/edu-news/crisis-docencia#:~:text=Seg%C3%BAun%20estudio%20de%20Phi, respetados%20y%20valorados%20\(10%20%25\)](https://observatorio.tec.mx/edu-news/crisis-docencia#:~:text=Seg%C3%BAun%20estudio%20de%20Phi, respetados%20y%20valorados%20(10%20%25))

Delgado, P. (2019). El estatus del docente: un análisis global. Observatorio educativo. Disponible en <https://observatorio.tec.mx/edu-news/estatus-docencia-analisis-global>

Fernández, M. (2007) Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En Garreta, J. (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 13-32). Universitat de Lleida

García B., & Moliner, L. (2006). Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela: un programa para la acción. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1),327-336. [fecha de Consulta 5 de Octubre de 2021]. ISSN: 0214-9877. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832311029>

García Bacete, F. (2003) Las relaciones escuela-familia un reto educativo. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437.

García Bacete, F. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Revista Cultura y Educación*, 18(3-4), 247-265. España.

García-Huidobro Munita, R. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 0(34), 155-178. doi: <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16526>

García, J. & Hernández, C. (2015). La formación del profesorado de nivel preescolar: un campo que excluye a los hombres en la ciudad de México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 3(7),241-251. [fecha de Consulta 12 de enero de 2022]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457644945009>

Galván Lafarga, L. (2002). *De la escuela de párvulos al preescolar. Una Historia por contar*. Diccionario de la historia de la educación. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm

- González, R. y Palencia, M. (2015). Rosaura Zapata: genealogía de una profesión. En Infante, L. (Ed.), *Las maestras de México* (pp. 139-184). Secretaría de Educación Pública: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México
- Kaiser, R. (1994). La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres, aplicación y evaluación. *Educación*, 49/50.
- Martin, C.J., & Guzmán Flores, E. (2016). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46),1-23. [fecha de Consulta 25 de Febrero de 2021]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99843455004>
- Montaño Sánchez, L. (2019). Trabajo docente con padres y madres de familia, un recuento en la Educación Preescolar. México. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 19(1),1-28. [fecha de Consulta 25 de febrero de 2021]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44759854019>
- Ordoñez Sierra, R. (2005). Responsabilidades educativas que se atribuyen familia y escuela en el ámbito educativo. *Revista electrónica de enseñanzas y aprendizajes en el contexto familiar*, 1(3), 1-11.
- Palencia, M. (2001). La maternidad y sus extensiones: el caso de las educadoras. *Revista de estudios de género, La ventana*, (7), 188-210).
- Pérez de Guzmán, M. (2002). Familia y escuela. ¿Dos mundos inconexos? *Revista Cuestiones pedagógicas*, (16), p. 205-220

- Reyes, M. (2016). Estefanía Castañeda Núñez de Cáceres (1872-1937) en Secretaría de Cultura (Ed.), *Las maestras de México. Educadoras y maestras* (vol. 2). Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Schöngut, N. y Pujol, J. (2015). Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. *Stories about Methodology: Diffracting Narrative Research Experiences*, 16(2). doi: <https://doi.org/10.17169/fqs-16.2.2207>
- Secretaría de Cultura (2016) *Educadoras y maestras* en Colección *Las maestras de México* (2). 200 p.
- Siede, Isabelino A. (2015) *Casa y Jardín: complejas relaciones entre el nivel inicial y las familias*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Siciliani, J. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, 28 (63), 31-59. doi: <https://doi.org/10.21500/01212753.1480>
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Argentina. Miño & Dávila.
- Razeto, A. (2017). Más confianza para una mejor escuela: el valor de las relaciones interpersonales entre profesores y director. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 8(1), 61 - 76. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2639>
- Rodríguez, C. (2003). *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (Spanish Edition). Miño y Dávila editores. Edición de Kindle.reyes
- Velasco, M. (2009). Preescolar obligatorio. *Educación, Suplemento de la universidad Autónoma de la Ciudad de México*. (5).