

Revista Mexicana de Investigación Educativa
ISSN: 1405-6666
revista@comie.org.mx
Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
México

Mercado Maldonado, Ruth; Montaño Sánchez, Leticia

PROCESOS DE PARTICIPACIÓN ENTRE PROFESORAS DE JARDINES DE NIÑOS Y MADRES DE FAMILIA EN ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA

Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 20, núm. 65, abril-junio, 2015, pp. 347-368
Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14035408002

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

RMIE, 2015, VOL. 20, NÚM. 65, PP. 347-368 (ISSN: 14056666)

Investigación

PROCESOS DE PARTICIPACIÓN ENTRE PROFESORAS DE JARDINES DE NIÑOS Y MADRES DE FAMILIA EN ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA

RUTH MERCADO MALDONADO / LETICIA MONTAÑO SÁNCHEZ

Resumen:
Este artículo, derivado de una investigación etnográfica, identifica procesos de participación entre educadoras y madres de familia en actividades vinculadas con la enseñanza en un jardín de niños mexicano. La perspectiva sociocultural del análisis está centrada en el concepto de participación para explicar las aportaciones que profesoras y madres hacen respecto del trabajo del aula. Los procesos de participación presentados suponen para las maestras incluir a las madres al tomar decisiones, compartirles la finalidad de sus propuestas pedagógicas e incorporar sus aportaciones para organizar la enseñanza. Los resultados relativizan las generalizaciones que suelen hacerse sobre la distancia entre docentes y padres en la vida escolar, particularmente de las aulas. Si bien esa distancia existe en la escuela, también están presentes en su diversidad procesos como los aquí mostrados.

Abstract:
This article, derived from ethnographic research, identifies participative processes involving teachers and mothers in activities related to teaching in a Mexican preschool. The sociocultural perspective of analysis is centered on the concept of participation to explain the contributions of teachers and mothers in the classroom. The participative processes presented assume that teachers include mothers in making decisions, share the purposes of their pedagogical proposals with mothers, and incorporate the mothers' contributions into the organization of their teaching. The results relativize the generalizations that tend to be made about the distance between teachers and parents in school life, and particularly in the classroom. Although such a distance exists, diverse processes such as those shown here are also present.

Palabras clave: educación preescolar, relación familia-escuela, enseñanza, práctica docente, participación de la familia, México.
Keywords: preschool education, family/school relationship, teaching, teachers, family participation, Mexico.

Ruth Mercado Maldonado es investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Calzada de los Tenorios núm. 235, colonia Granjas Coapa, 14330, México, DF. CE: ruthmercadom@gmail.com

Leticia Montaño Sánchez es estudiante del doctorado en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. CE: ix_chel30@hotmail.com

Introducción

Este artículo[1] responde al interés de aportar conocimiento para documentar y explicar algunos procesos de participación entre profesoras de jardines de niños[2] y madres de familia en actividades para la enseñanza.[3] El texto es producto de investigación etnográfica situada en el campo de las relaciones entre escuela y familia suponiendo que dichas relaciones constituyen una dimensión del trabajo docente que influye en la enseñanza.

El artículo se basa en una perspectiva sociocultural que concibe a la escuela como una construcción social (Rockwell y Mercado, 1986), imbricada en un espacio constituido por prácticas históricas y culturales donde sujetos concretos dan sentido a sus actividades mediante las interacciones que sostienen entre ellos. En éstas "se juegan intereses e historias inmediatas y mediatas de la escuela, del poblado [y] de los sujetos involucrados" (Ezpeleta y Rockwell, 1985:198).

Desde este punto de vista, las relaciones de maestros con padres forman parte del ámbito social e histórico que constituye a la cultura escolar (Mercado, 1986). No consisten en interacciones aisladas, ni abstractas (Neufeld, 2000; Mercado, 1986), sino que tienen lugar entre sujetos concretos con expectativas e intereses comunes o divergentes respecto de la enseñanza y la crianza de los niños. Por consiguiente, padres y profesores coexisten en la escuela entre conflictos, negociaciones, acuerdos, temores e incertidumbres.

Acerca de este tema, en la revisión de la literatura sobre las relaciones escuela y familia expuesta por Epstein (1986), se identificó que predominan dos posiciones opuestas. Una de ellas, las analiza como dos entes con diferentes propósitos, funciones y responsabilidades. La otra perspectiva subraya la colaboración entre escuelas y familias en la socialización y educación de los niños.

Efectivamente, en la literatura del campo se encuentran estudios centrados en señalar a los padres como personas excluidas del aula ante el temor del docente por perder la autoridad; por ejemplo Fernández (1993) plantea que los maestros preferirían quedarse a solas con los alumnos sin la interferencia de los padres. No obstante, afirma, recurren a ellos para conseguir su apoyo o aportaciones económicas para el sostenimiento de la escuela. Hargreaves (1999) añade que las relaciones de apoyo o ayuda entre padres y profesores con frecuencia son hostiles y controladas por el docente.

Cercanas a esta línea, Assaél, Edwards, López y Edduad (1989) exponen que la relación de los padres con el ámbito escolar está mediatizada por las interacciones de maestros y alumnos; desde el punto de vista de los papás la escuela determina los límites y ellos se ven a sí mismos en una posición donde se les excluye e incluye. Por su parte, Cerletti (2008:10) considera que la participación de los padres en la escolarización de los niños está ligada a las "acciones pautadas desde la escuela, dentro de ciertos límites establecidos en el marco de la misma". Esta situación es cercana al planteamiento de Carriego (2010) para quien la participación de los padres se refiere solo a ciertos ámbitos escolares, particularmente los relacionados con la obtención de recursos mediante la gestión de la asociación de padres.

Estas investigaciones destacan las relaciones conflictivas y asimétricas entre padres y maestros (Assaél *et al.,* 1989; Fernández, 1993; Hargreaves, 1999; Carriego, 2010).

En cambio, otros estudios muestran que la relación entre ambos se expresa con sentidos diversos en la enseñanza, en esta visión, Carvajal (1997) reporta que los profesores establecen de manera formal y voluntaria cierta relación con los padres a partir de lo que suponen, saben y esperan de ellos. Galván (1998) en su investigación apunta que padres y maestros son quienes sostienen el quehacer escolar de los niños. También señala que los docentes promueven actividades de enseñanza con la participación de los padres para el apoyo en tareas especiales o para algún contenido escolar. Asimismo Galván encuentra que las juntas con padres responden al "esfuerzo concertado" entre ellos y los profesores, lo cual es planteado de manera semejante por Genovese de Oliveira y De Macedo (2011) en sus estudios sobre las reuniones con padres en escuelas brasileñas.

Estos trabajos conciben las relaciones entre maestros y padres como complejas y contradictorias, donde están presentes consensos y conflictos en situaciones que inciden de manera importante sobre la enseñanza (Carvajal, 1997; Galván, 1998; Encinas, 2011; Estrada, 2009; Mercado, 1985; Aguilar, 1991 y Genovese de Oliveira y De Macedo, 2011).

En los estudios revisados es posible advertir que las relaciones de los profesores con los padres, conflictivas o no, constituyen parte del ejercicio docente; del oficio de ser maestro (Rockwell y Mercado, 1986; Galván, 1998), es una cuestión "de identidad" de la profesión (Perrenoud, 2004:97), de "una de las dimensiones que configura el trabajo de los maestros"

(Petrelli, 2010:292) y un campo poco explorado por investigaciones centradas en la cotidianeidad de la práctica docente. Es importante destacar que estas relaciones son escasamente abordadas en la formación inicial y aún de maestros en servicio (Genovese de Oliveira y De Macedo, 2011; Rosas 2003; Hiatt-Michael, 2001; Ravn, 2001 y Galván, 1998) y un campo poco explorado por investigaciones centradas en la cotidianeidad de la práctica docente.

En el presente artículo se muestra que la participación entre madres y educadoras es una constante y un referente reiterado para la enseñanza. Se analiza que la participación no tiene un sentido "unívoco" (Cerletti, 2008), se manifiesta en distintos niveles de aproximación (Mercado, 2010) entre los sujetos involucrados.

La perspectiva etnográfica del estudio es tributaria de las contribuciones de algunos autores para los cuales hacer etnografía es más que la adscripción a un método; implica una articulación entre el trabajo empírico y el teórico para construir un sistema de análisis que posibilite explicar los significados locales en el marco de determinadas teorías sobre lo social (Geertz, 1987; Erickson, 1989; Rockwell, 2009). Esta etnografía permite "documentar lo no-documentado de la realidad social" y "dejar testimonio escrito, público, de realidades tanto cercanas como lejanas" (Rockwell, 2009:21). Es decir, realidades cotidianas como las que se analizan en el presente artículo.

Para el estudio en que se basa este escrito, se registraron en audio y videograbaciones las conversaciones[4] sostenidas con educadoras y madres, así como lo observado en torno al trabajo del aula. Asimismo, se transcribieron rigurosamente y se elaboraron registros etnográficos ampliados[5] que constituyeron el material empírico para el análisis.

La información base tomada para este artículo proviene de los registros elaborados en uno de los dos jardines del Estado de México donde se desarrolló el trabajo de campo, que se realizó en el turno matutino, si bien el plantel tiene dos turnos. El horario fue de 9:00 a 13:00 horas con cuatro grupos de segundo y tres de tercero. El jardín contaba con siete salones, una dirección, una biblioteca y un patio. El espacio de las aulas era pequeño para treinta y cuatro niños en los grupos de tercer grado y de veinticuatro alumnos en los de segundo, no se recibía a niños de tres años de edad[6] para cursar primer grado de preescolar por carecer de infraestructura y de capacitación, según informaron la directora y las maestras.

Los relatos aquí analizados forman parte de conversaciones sostenidas en los ciclos escolares[7] 2010-2011 y 2011-2012 con tres educadoras de las siete que laboraron en ese jardín. Este texto está organizado en cuatro partes; en la primera se explican los referentes conceptuales del trabajo; en la segunda y tercera se presentan los hallazgos del estudio; y, por último, las conclusiones.

La participación: recursos compartidos entre educadoras y madres en la enseñanza

La perspectiva teórica del estudio es tributaria del enfoque socio histórico cultural, donde la construcción de conocimientos se comprende en estrecha relación con los escenarios culturales, históricos e institucionales en los que tiene lugar (Wertsch, 1991). El presente análisis de las interacciones entre educadoras y madres muestra cierto tipo de conocimiento social que ellas ponen en juego al participar en actividades relacionadas con la enseñanza. Esta referencia a la participación se basa en la noción desarrollada por Wenger (2001) y Lave y Wenger (2003), la cual está enmarcada en "las teorías de la práctica social que abordan la producción y reproducción de maneras concretas de participar en el mundo. Se ocupan de la actividad cotidiana y de los escenarios de la vida real, pero destacando los sistemas sociales de recursos compartidos por medio de los cuales los grupos organizan y coordinan sus actividades, sus relaciones mutuas y sus interpretaciones del mundo" (Wenger, 2001:31-32).[8]

Las aportaciones teóricas de Lave (1988), Wenger (2001) y Lave y Wenger (2003) en torno al aprendizaje situado, coinciden en señalar que la participación es *un proceso* que, como explica Wenger (2001:22) "no solo refiere a los eventos locales de compromiso con ciertas actividades y con determinadas personas, sino también a un proceso de mayor alcance, consistente en participar de manera activa en las *prácticas*[9] de las comunidades sociales". Es decir, para este autor la participación remite a tomar parte en las actividades y a "las relaciones con otras personas que participan en ese proceso" (2001:80) e "incluye acciones como conversar, impartir un currículum formalizado o reflexionar sobre nuestros motivos" (2001:96).

Por lo que toca al presente estudio, se encontró que la participación entre maestras y madres fue parte del hacer pedagógico en las aulas y no un ejercicio esporádico o aislado. Las profesoras explicaron en sus relatos que la planeación para el trabajo de enseñanza comprendía el diseño de Situaciones

Didácticas a desarrollar durante un mes y en ella preveían cómo involucrar a las madres en el quehacer escolar con los niños. Las educadoras describieron por Situaciones Didácticas un conjunto de actividades secuenciadas sobre un tema de interés para los alumnos[10] y con una finalidad educativa de acuerdo con las competencias señaladas en cada campo formativo que establecía el Programa de Educación Preescolar 2004.[11] Para diseñar las Situaciones Didácticas las docentes recurrían a distintas metodologías o modalidades de trabajo, por ejemplo: Proyectos, Rincones o Talleres.[12]

El trabajo analítico evidenció que la presencia de las madres en las actividades escolares de los niños supuso más que intervenir en acciones como recortar, pegar, dibujar, colorear o presentarse a las reuniones. Para las profesoras significó compartir con las madres los propósitos de sus propuestas pedagógicas y su importancia para los preescolares, así como establecer relaciones de trabajo para concretar la enseñanza en la escuela.

En las siguientes secciones se analizan ejemplos de participación entre docentes y madres de algunos alumnos sobre el trabajo en las aulas. En la primera se muestra cómo Ema y Yaqui tuvieron presentes a las mamás cuando planificaron las actividades de enseñanza o les consultaron personalmente al organizar el trabajo con los niños. En la segunda sección se describe cómo Chantal y las madres construyeron relaciones de participación para atender las tareas de enseñanza en el aula.

Las madres: punto de referencia para las educadoras al planear la enseñanza

En el jardín de niños del estudio las educadoras Yaqui, Ema y Chantal,[13] eran licenciadas en educación preescolar, egresadas de Escuelas Normales públicas del Estado de México. Para Yaqui el ciclo escolar 2010-2011 fue su cuarto año de servicio docente y, en el caso de Ema y Chantal, el décimo noveno. En ese ciclo Yaqui atendió un segundo grado, en tanto que Ema y Chantal a dos grupos de tercero. En esta parte se analiza cómo dos profesoras, Ema (3º) y Yaqui (2º), tomaron en cuenta a las madres en sus decisiones docentes sobre la previsión y anticipación de la enseñanza.[14] Al respecto, Ema –cuyo grupo de tercer grado tenía treinta y cuatro niños– expresó que:

> [En mi planeación][15] cuando llego a los recursos, a los tiempos, a la organización, es cuando involucro a las mamás, porque no nada más es pedir los recursos ..... o lo que yo diga en mi planificación, [me pregunto] cómo lo voy

> a hacer, quiénes van a estar involucrados. Entonces tengo que ver las estrategias para trabajar con ellas. Sí, desde el momento de planificar la organización de las actividades, los tiempos y los recursos las madres están inmersas, porque ellas (junto conmigo) somos quienes lo vamos a llevar a la práctica con los niños; no es únicamente mi responsabilidad, porque desde un principio somos corresponsables (RE04.Ema).[16]

En la descripción, Ema explicó que la relación con las mamás de sus alumnos no estaba determinada solo por pedirles materiales, más bien destacó en su relato que percibía el trabajo con los niños como una situación compartida con las madres y no definida por ella; es en ese sentido que la maestra las incluía al diseñar la organización de la enseñanza, aunque no estuvieran físicamente con ella.

En otro momento de su narración la docente refirió cómo preveía el trabajo con las madres:

> Trato de hacer una reunión con todas (las mamás) las llamo porque si se les va a pedir algo deben de saber para qué lo vamos a necesitar. Les explico a las mamás: este es el objetivo, esto es lo que vamos a hacer para que sus niños aprendan esto. Les platico a las mamás cuál es mi proyecto, que ellas sepan siempre cuál es la finalidad (enfatiza). Así, ellas saben que es algo para bien de sus niños (RE04.Ema).

Aquí, Ema especificó por qué le interesaba reunirse con las mamás, insistió en que compartir con ellas qué se persigue con las actividades y cómo estas pretenden promover el aprendizaje de los niños puede ser importante para las mamás. Al mismo tiempo se remite al carácter compartido de su trabajo de enseñanza al hablar en plural cuando se refiere a "lo que vamos a hacer".

Posteriormente, la profesora narró un ejemplo de aportaciones de las madres a las propuestas de actividades que ella les presentaba.

> Yo tengo las propuestas y a veces ellas (las mamás) con las experiencias de cada una, del conocimiento que tienen del medio… (recuerda) una vez hicimos unas paletas de hielo con fruta y les íbamos a poner chocolate. Yo les decía: aquí (en el salón de clase) derretimos el chocolate en una parrilla. Y ellas me dijeron: "no maestra, hay que conseguir la fuente de chocolate". Yo no lo pensé, no se me vino a la mente, pero ellas en la reunión lo comentaron y una dijo: "yo

> la consigo". Ellas enriquecen con sus experiencias, con lo que conocen; son aportaciones de ellas, que a veces mejoran la propuesta que uno les tiene. La mayor parte de las ocasiones me he encontrado con mamás que complementan el trabajo (RE04.Ema).

En la situación anterior la educadora describió cómo expuso a las mamás las actividades que harían con los niños; por su parte, las madres participaron, según el relato, aportando una alternativa para resolver de mejor manera el aspecto práctico de la propuesta elaborada por la maestra. Ema reconoció en su narración que los comentarios de las madres "complementan" y "mejoran la propuesta que uno les tiene" y que la "enriquecen con sus experiencias, con lo que conocen". Aquí se aprecia, a la luz de las aportaciones de Wenger (2001:103) que la participación se basa en la capacidad de los sujetos para relacionarse significativamente "con las contribuciones y el conocimiento de los demás".

Más adelante, la educadora también describió algunas de las sugerencias que hacía a las madres cuando estaban en el aula con los niños:

> Trato de explicarles que no hay que decirles a los niños cómo hacer las cosas, hay que dejar que ellos lo hagan, aunque se equivoquen, no darles las respuestas (sino) más o menos guiarlos. Cuidar si los niños van a tocar algo caliente o a utilizar un cuchillo (RE04.Ema).

Según su relato, Ema anticipaba a las madres ciertas orientaciones que les ayudaran a guiar a los alumnos; les recomendaba, por ejemplo, que permitieran a los niños resolver las tareas aunque no las hicieran siempre de manera correcta y evitaran decirles las respuestas. Desde la perspectiva analítica del estudio, esto podría conformar lo que Wenger (2001:22) considera como "marcos de referencia y perspectivas compartidas" para una empresa en común. Genovese de Oliveira y De Macedo (2011) aluden a este tipo de orientaciones como parte de un "contrato pedagógico" que caracteriza la relación entre los profesores y las familias. Para Mercado (2002) son algunos de los saberes docentes que los maestros aprenden a compartir con los padres; en este caso tratar de no decirles a los alumnos cómo hacer las cosas, sino guiarlos en el proceso de aprender.

Otro ejemplo de la participación entre educadoras y madres del estudio se muestra en la conversación registrada entre Yaqui y la mamá de un niño

de su grupo (segundo grado) al inicio del ciclo escolar. En ese momento Yaqui el trabajo con algunas mamás sobre las rutinas de activación física[17] para la semana siguiente a la conversación; para ello consultó con una de las madres sobre cómo y a quiénes podría incluir. La conversación fue la siguiente:

YAQUI: ¿Quién será bueno?
MAMÁ: Las que tienen buenas ideas de aquí… (Como pensando en las mamás).
YAQUI: La mamá de Cristina, ya está.
MAMÁ: Judith, la mamá de… /Recordando el nombre del niño/
YAQUI: Kareb.
MAMÁ: Ajá, ella sería (afirma). ¿Quién más? /Pensando en otra mamá/ Alondra.
YAQUI: ¿Mamá de? /Pregunta por el nombre del niño/
MAMÁ: Del niño que tiene su pie accidentado.
YAQUI: Aaah, de Manuel.
MAMÁ: Ella (afirma). ¿Quién más? ¿Quién más? /La mamá y Yaqui recorren con la vista los nombres de los niños que están anotados sobre las mesas de cada uno, como tratando de identificar qué otras mamás podrían participar/
YAQUI: ¿Sabe quién me gustaría (que participara)? La (mamá) que tiene un bebé.
MAMÁ: La (mamá) de María Elena.
YAQUI: Porque ya ve cómo le gustó estar con su hija. ((Se refiere a una actividad que tuvieron las madres en el aula para elaborar con los niños carteles sobre qué hacer en caso de sismos)).
MAMÁ: También ella (Confirmando).
YAQUI: Pero, ¿el bebé? (Preocupada y con cierta duda).
MAMÁ: Pues dígale que si puede. (Como que la anima).
YAQUI: ¿Cree que quiera la mamá de Edith? ((Otra mamá)).
MAMÁ: Es que trabaja (Duda).
YAQUI: ¿Quién más? (Como pensando). La mamá de Alejandro está embarazada (no creo que pueda). ¿Cree que quiera la mamá de Jazmín? (Tono de consulta, esperando respuesta) /la mamá se queda callada/ (Como pensando).
MAMÁ: Pues serían ellas (como que no hay más), hable con la mamá de María Elena y la mamá de Edith. (Confirma).
YAQUI: Sí y también le voy a decir a la mamá de María (Convencida).
MAMÁ: No conozco a la mamá y a la niña no la he visto.
YAQUI: Sí, es la niña que estaba aquí con su mamá. /Indica el lugar donde se sienta la niña/ (RO04.Yaqui).

En este diálogo al inicio del ciclo escolar, la docente conversó con la mamá de uno de sus alumnos con quien, aparentemente, tenía cierta confianza. En esa charla Yaqui preveía la organización de la actividad con los niños y con las mamás; en la conversación ella actúo con la madre como interlocutora de sus preocupaciones, dudas y posibilidades de invitar a diferentes mamás. En el diálogo que hubo entre Yaqui y esa madre intercambiaron información que la profesora sabía y la mamá no o viceversa, por ejemplo el gusto de la mamá de María Elena por participar con su hija en actividades escolares, o la situación laboral de la mamá de Edith que Yaqui desconocía.

De igual forma, ambas estuvieron de acuerdo en que la madre de Cristina y la de Kareb podrían participar y pusieron en común situaciones que a la docente le preocupaban y a la mamá no, como el horario laboral de la mamá de Edith o el bebé de la mamá de María Elena. Este diálogo sobre aquello que era más factible para cada una de las madres que nombraban, ejemplifica formas de participar en decisiones que implican "saber qué saben los demás, qué pueden hacer y cómo pueden contribuir a una empresa" (Wenger, 2001:159).

Asimismo, en el diálogo se expresa un conocimiento compartido sobre situaciones personales, familiares o laborales de los alumnos y sus madres, aunque ocurrió al inicio del año escolar. Se trata de un saber no escrito[18] que las docentes construyen durante su relación con los alumnos y sus madres o familiares. En este caso, a Yaqui le permitió explorar las posibilidades que tenían algunas mamás para participar con ella en el trabajo que preveía hacer con los niños en el aula. Finalmente, en la conversación se entretejen referencias a otras madres que no estaban presentes en la interacción pero sí en las reflexiones y decisiones de ambas. En este sentido el análisis muestra que la participación, como refiere Wenger (2001:82) implica a "otras personas que pueden no estar presentes" incluso "cuando intentamos hacer comprensibles nuestras ideas y propuestas" como en los relatos descritos.

La participación de las madres en el desarrollo de las actividades de enseñanza

En esta sección se analizan dos Situaciones Didácticas sobre el tema mensual de "la granja"[19] que Chantal relató haber trabajado junto con las mamás de sus treinta y dos niños de tercero. Este tema tenía como finalidad, según expresó la maestra, que los alumnos conocieran los animales, sus crías y su importancia en la vida de las personas. La primera Situación Didác-

tica que se presenta en este apartado consistió en la visita a una granja y la segunda en la elaboración de queso. El análisis del relato en cuanto a la organización y el desarrollo de ambas Situaciones muestra que la educadora y las mamás se involucraron en un proceso continuo de participación.

Sobre la visita a la granja,[20] la docente relató haber convocado a las mamás a una reunión en el aula para presentarles las actividades que se harían con los niños durante un mes y los motivos para la visita.

> Les dije a las mamás: vamos a llevar a los niños a lugares que no conocen. Esta es la comunidad pero no todos los papás de los niños ordeñan manualmente y una ordeñadora no se ve en todos lados. Los niños ya conocen algunos animales pero no han visto cómo están en los corrales o cómo se ordeña una vaca. Todos (los niños) decían /en clase/ que un caballo come lo mismo que una vaca y no es así; se les da otro tipo de alimento (RE04.Chantal).

De acuerdo con la narración, la profesora explicó a las mamás que los niños sabían ciertas cosas sobre los animales pero había otras que desconocían, por ejemplo: "no han visto cómo están en los corrales o cómo se ordeña una vaca"; o una ordeñadora y no tenían claro qué comía un caballo o una vaca. Es decir, según la maestra, les compartió a las mamás sus apreciaciones acerca de cuestiones que consideraba importante que los niños conocieran sobre el tema a trabajar.

Chantal describió también cómo, en dicha reunión, las mamás se mostraron dispuestas a colaborar; tres de ellas sugirieron visitar granjas aledañas a la escuela pero ninguna, incluida la educadora sabía qué animales se criaban, ni el equipo que empleaban los granjeros en sus labores cotidianas. Chantal recordó que: "[A las mamás] les dije: vamos a investigar cuál es la granja que está mejor equipada" (RE04.Chantal).

La docente precisó (mientras mostraba su planeación y fotografías de la visita) que cada una de las tres mamás que sabían de una granja cercana a la escuela, se hizo cargo de preguntar por los animales que se criaban y las máquinas que empleaban. Continuó explicando que junto con las tres mamás que visitaron las granjas y otras presentes al término de clases, eligieron una donde los niños podrían ver crías de caballos, borregos, vacas y aves de corral; máquinas como la segadora y la ordeñadora; así como graneros, corrales y comederos para diferentes animales.

La profesora añadió que en una reunión más con todas las madres decidieron qué granja visitarían, cuáles de ellas acompañarían a los niños y quiénes serían responsables de hablar con el granjero para establecer fecha, hora y recorrido a realizar. Finalmente dos de las mamás acompañaron a la docente y a los niños durante la visita.

En esta narración Chantal describió cómo con sus acciones logró interesar a algunas de las madres de sus alumnos en la propuesta sobre la visita a la granja. Por su parte las mamás, según Chantal, si bien fueron convocadas, también se involucraron de manera que ellas mismas sugirieron qué granjas cercanas visitar, tal vez coincidiendo con la maestra en la importancia de que sus hijos conocieran cómo funciona.

Las periódicas interacciones que Chantal narró haber sostenido con las madres de sus alumnos para el trabajo de la granja, remiten a los planteamientos de Lave y Wenger (2003:74) cuando afirman que la participación presupone "un sistema de actividades respecto del cual los participantes comparten comprensiones concernientes a lo que se está haciendo y lo que esto significa en sus vidas y para sus comunidades".

Por otra parte se aprecia en el relato que las madres participaron con la maestra en diferentes momentos, en diversos planos y de distintas maneras tanto en la preparación como en el desarrollo de la actividad. Esta situación permite plantear, en palabras de Wenger (2001:73), que "no siempre supone el mismo tipo de proceso de participación encarnado, esmerado, activo, social, negociado, complejo", no obstante, crea relaciones entre las personas y "conecta a los participantes de maneras diversas y complejas" (2001:104).

Después de la visita a la granja, la profesora procedió a la segunda actividad: elaborar queso en el aula.[21] Distribuyó a los treinta y dos niños en cuatro equipos, cada uno de ocho alumnos, que lo harían simultáneamente. Así lo describió Chantal:

> Nos organizamos con los niños por Rincones y nos pusimos de acuerdo (sobre) qué querían trabajar primero. Al principio se iba a trabajar simultáneamente para elaborar un producto diferente en cada uno de los Rincones, pero las mamás se organizaron dependiendo de lo que los niños querían trabajar, que en este caso fue la preparación de queso. (Con las madres) reunimos los materiales[22] para hacer queso. En el salón algunas mamás apoyaron, porque (yo) no podía trabajar con tantos niños que al mismo tiempo prepararían queso; (hacerlo) significaba

> descuidarlos (durante el proceso de elaboración) y la actividad representaba cierto riesgo para ellos. Entonces colaboró una mamá por equipo (RE04.Chantal).

En el relato puede verse que la relación entre las madres y la educadora implicó una coordinación constante y colectiva pues se refirió a ella y a las madres en plural: "*nos* organizamos con los niños...", "*nos* pusimos de acuerdo...", "(con las madres) *reunimos* los materiales para hacer queso". En esa parte del relato se aprecia, siguiendo a Wenger (2001:102), que mantener el compromiso mutuo en una actividad compartida "requiere trabajo" y "la coordinación específica necesaria para colaborar exige una constante atención".

Asimismo, destaca en el fragmento cómo la maestra y las madres tomaron en cuenta a los niños, lo que ellos deseaban en relación con el producto que sería elaborado: "las mamás se organizaron dependiendo de lo que los niños querían trabajar" y "*nos* pusimos de acuerdo (sobre) qué querían trabajar primero".

Chantal también se refirió a la importancia que tuvo la participación de las madres en el aula para desarrollar la actividad, en este caso, una en cada equipo, porque sola "no podía trabajar con treinta y dos niños que al mismo tiempo prepararían queso; (hacerlo) significaba descuidarlos". En otra parte del relato, Chantal explicó que las madres se involucraron para guiar a los niños en la preparación del queso, así como para enfrentar algunas situaciones inesperadas.

> Cuando ya no resultó el queso las mamás colaron la mezcla para sacar el suero y obtener requesón.[23] Yo ya había hecho queso en mi casa, solo que era una cantidad pequeña y sí salió, pero en esta ocasión al llevarlo a la práctica (en el aula) como era una mayor cantidad de leche (para hacer queso), no cuajó; entonces, decidimos con las mamás y los niños hacer varias elaboraciones (recetas). La del queso que a final de cuentas no resultó, terminamos haciendo requesón, como teníamos mucha leche se optó por hacer yogur y otras recetas (RE04.Chantal).

Según la descripción de la docente ante la situación de que no resultó el queso, ella y las madres decidieron junto "con los niños" preparar requesón en lugar de queso; además prepararon otras recetas que no tenían previsto pero que los niños y las madres habían investigado previamente: "como teníamos

mucha leche se optó (con las mamás) por hacer yogur y otras recetas". Esta situación significó para la profesora reorganizar las actividades junto con las mamás y sus alumnos para que prepararan productos derivados de animales de la granja. De acuerdo con Wenger (2001:105 y 107), la participación en una empresa "no es una simple meta establecida", ni "un acuerdo estático"; se trata más bien de un proceso activo y continuo (Wenger, 2001; Lave y Wenger, 2003) que "invita al planteamiento de nuevas ideas y al mismo tiempo las ordena" (Wenger, 2001:109).

En este sentido, acciones para la enseñanza como las descritas por Chantal fueron posibles en la escuela del estudio porque ella y las mamás tomaron parte en la organización y el desarrollo de las mismas, se comprometieron y crearon relaciones de participación que no fueron momentáneas o esporádicas sino sostenidas durante un mes, en este caso para trabajar el tema de la granja.[24] En esas relaciones se desarrollaron interacciones continuas entre educadoras y madres en múltiples actividades donde se aprecia, siguiendo a Wenger (2001:73), que tomar parte en las prácticas de una comunidad no significa que los participantes "comparten las mismas condiciones laborales, que tienen unos dilemas en común o que crean unas respuestas similares"; significa entre otras cosas, según el autor, la capacidad de crear "relaciones de responsabilidad mutua que se convierten en una parte integral de la práctica" (2001:105).

Por su parte, las madres entrevistadas en este estudio manifestaron apreciar mucho que las educadoras las incluyeran en el quehacer escolar de sus hijos, que las informaran sobre el trabajo del aula. Una de ellas señaló:

> Yo tengo dos jóvenes y me tocó muchas veces que otras maestras [en otras escuelas] ni en cuenta ….. decían: "hagan ustedes". (Aquí) las maestras participan con uno, apoyan el trabajo a realizar con los niños. Les preguntamos: oiga maestra (cómo lo hacemos). Ellas contestan: "miren así" (REntr. Colect. M.F. 2).

Otra mamá explicó:

> Ahorita nos estamos involucrando más en trabajar con los niños, hablamos por ejemplo de que cuando iba mi hijo en segundo grado ((ahora está en tercero)), se hizo el Taller de los oficios, yo vine y los niños súper encantadísimos porque

> se vivió real. También hubo el Taller de hacer tortillas de comal, con la masa, con la prensa (máquina de hacer tortillas), con el fuego. Entonces, a ellos les llama más la atención y se interesan [por saber] cómo se hacen las cosas, al igual que en los otros Talleres como el corte de cabello. A los niños se les va enfocando más y más en investigar qué origina las cosas, por qué se hace, por qué esto, por qué lo otro, (y en eso) sí cuenta mucho la participación de las mamás (afirmó), involucrarnos (REntr. Colect. M.F. 4).

En opinión de estas mamás, las formas de trabajo que promovieron las profesoras, como las antes descritas, suscitaron en los niños el interés por saber "qué origina las cosas, por qué se hace, por qué esto, por qué lo otro". Fueron situaciones que apreciaban positivamente pues veían que propiciaban en sus hijos deseos por saber más y por trabajar en el aula actividades cercanas a la realidad: "los niños súper encantadísimos porque se vivió real". Igualmente valoraron estas formas de enseñanza donde "sí cuenta mucho la participación de las mamás (afirma), involucrarnos". Otra mamá describió al respecto:

> Yo les digo a mis hijos: a ver, no sé cómo se hace pero vamos a verlo en un libro, vamos a buscarlo en el internet. A lo mejor uno tampoco lo sabe, pero hace lo posible por enseñarles con qué, por qué, para qué. Uno va aprendiendo con ellos (REntr. Colect. M.F. 7).

Esta madre manifestó interés por acompañar a sus hijos en la experiencia de aprender lo que les proponían en la escuela. En el relato expresa cómo los animaba diciéndoles que ella no sabía hacerlo pero que podían buscarlo en un libro o en internet; igualmente se refiere a la importancia de enseñarles con qué medios, con qué finalidad y por qué razones se hacen estas búsquedas.

Finalmente, la mamá percibió que "uno va aprendiendo con ellos". Al parecer, en algunos casos revisados fue un propósito de las profesoras que las madres supieran cómo orientar a los niños en su quehacer escolar.

En las narraciones de las madres sobre sus experiencias en la enseñanza de sus hijos, se aprecia lo que Lave y Wenger (2003:99) han planteado como "el creciente uso del valor de la participación", en términos de un proceso que "sugiere una apertura, una manera de ganar acceso a las

fuentes de comprensión a través de una involucración creciente" (Wenger, 2001:11).

La participación entre las madres y las educadoras en asuntos relativos a la enseñanza fue una constante en la realidad escolar estudiada y parte constitutiva de la práctica docente. En este proceso una motivación importante para las maestras fue promover situaciones atractivas para los niños y, en el caso de las madres, parecía interesarles que sus hijos aprendieran en mejores condiciones, esto es, con actividades que les despertaran "más la atención" y "se interesaran" por saber "cómo se hacen las cosas".

Conclusiones

En este trabajo se describieron procesos de participación entre educadoras y madres en actividades de enseñanza en el jardín de niños del estudio. Se mostró cómo, conjuntamente, se comprometieron en prácticas que apreciaron como importantes para los alumnos. En estos procesos las mamás fueron un referente reiterado para las profesoras tanto en la anticipación y planeación del trabajo en el aula, como al realizarlo con los niños.

Se documentó cómo las docentes compartieron con las mamás de sus alumnos la finalidad de las propuestas pedagógicas así como su concreción en el aula. Las madres de familia podían ser reconocidas por las maestras como partícipes de los trabajos escolares que apreciaran como significativo para sus hijos. Con ese interés ambas participaron en diálogos, reflexiones, y actividades vinculados con la enseñanza.

Esta investigación evidencia cómo en el trabajo diario algunas profesoras dialogaban con las mamás y construían compromisos mutuos a fin de concretar en la práctica las actividades que planeaban para sus alumnos. Con base en ello, la indagación destaca que la participación remite a un horizonte de formas, acuerdos y texturas diversas (Lave y Wenger, 2003), en términos activos, largos y variados (Wenger, 2001).

Los hallazgos del estudio permiten afirmar que los alumnos, según los relatos de docentes y madres, tuvieron acceso a actividades pedagógicas que pretendían ser interesantes para ellos; éstas fueron organizadas con anticipación por las maestras y, para ponerlas en práctica, se aportaron sugerencias y materiales que sin el involucramiento de las mamás difícilmente serían posibles dadas las condiciones de su trabajo, como por ejemplo la cantidad de niños que atienden. Este planteamiento coincide con otras

investigaciones donde se señala que el trabajo de enseñanza es sostenido de manera importante por los profesores y los padres según cada contexto (Mercado, 1985; Galván, 1998).

El estudio puso de manifiesto que fueron continuos los procesos de participación entre docentes y madres. Las educadoras usualmente abrían a las madres las puertas de la escuela, del aula y de la enseñanza compartiendo con ellas propósitos, procedimientos y recursos; desde sus saberes y experiencias establecían relaciones orientadas a mejorar el quehacer escolar de los niños. Al respecto, los relatos analizados en este escrito mostraron que, en la práctica docente, la participación de las madres en actividades de enseñanza requieren del maestro una constante atención y un saber cómo interactuar.

Los hallazgos de la investigación evidencian la necesidad de incluir en la formación inicial y continua de los profesores el análisis de temas relacionados con la participación de padres de familia en el ámbito escolar, particularmente en la enseñanza para ofrecer mejores posibilidades de trabajo a los niños. En este sentido es preciso revisar por qué en la formación inicial de maestros "no se considera la relación que en su ejercicio docente tendrán con los padres de familia y cómo puede afectar el trabajo en el aula", como han afirmado Mercado y Luna (2013:32). Otras indagaciones ya hace tiempo han evidenciado que los profesores requieren de saberes específicos (Mercado, 1991, 2000; Galván, 1998) para relacionarse con los padres de familia.

Los análisis presentados aportan conocimiento al campo de investigación sobre la enseñanza en educación preescolar, particularmente en las múltiples y complejas formas de participación entre educadoras, madres de familia y otros protagonistas de la vida escolar. Finalmente los hallazgos de esta indagación relativizan los argumentos donde se generaliza que los maestros y las escuelas están distantes de los padres, o que solo recurren a ellos cuando necesitan sus aportaciones económicas para el mantenimiento de la infraestructura escolar o para realizar acciones puntuales y poco frecuentes. Efectivamente, es innegable que estas prácticas forman parte de los heterogéneos procesos sociales presentes en la escuela; sin embargo en esa diversidad también se expresan procesos participativos que evidencian las posibilidades de profesores y padres para involucrarse incluso en actividades vinculadas con la enseñanza en beneficio de los alumnos.

Agradecimientos

Agradecemos a las docentes, niños y madres de familia de la escuela del estudio; así como a Lucía Petrelli, investigadora en el Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, por sus comentarios a este artículo.

Notas

[1] Se deriva de un trabajo doctoral en proceso, centrado en el análisis de las relaciones entre educadoras y madres en actividades de enseñanza. Para esa investigación se realizó trabajo de campo del año 2010 a 2013, en el turno matutino de dos jardines de niños públicos del Estado de México ubicados en distintos contextos sociales donde laboraban, en total, diez profesoras.

[2] Los jardines de niños atienden alumnos entre tres y cinco años de edad. En las escuelas de la investigación, las docentes eran mujeres, casi todas con estudios de licenciatura en Educación Preescolar. En el artículo se usan indistintamente los términos: docentes, educadoras, profesoras o maestras, formas en que se autodenominaban. Las educadoras trataban con las madres de familia porque ellas acudían a la escuela para atender asuntos sobre la enseñanza de los niños, lo cual es común particularmente en el nivel preescolar.

[3] El estudio se refiere siempre a la participación entre las madres y educadoras en actividades de enseñanza; es decir, a la organización y el desarrollo del trabajo docente con los niños. Los contenidos a tratar están definidos en el programa para el nivel preescolar, que en México es emitido por la Secretaría de Educación Pública y cuyo uso es de carácter oficial para todo el país. Los estudios que se interesan en las decisiones docentes (Schön, 1992; Connelly y Clandinin, 1990), que no fueron objeto del presente trabajo, plantean que éstas responden a procesos de redefinición constante, no se toman de una sola vez. Al decidir qué enseñar los docentes se basan de manera importante en el programa, aunque también en lo que saben por experiencia previa y sobre sus alumnos.

[4] Dichas entrevistas fueron "conversaciones improvisadas con los maestros, rodeadas siempre de la actividad del momento" (Mercado, 2002:27).

[5] Aquí se incorporó la información obtenida tanto de audio o videograbaciones, notas de campo, documentos y materiales recogidos durante la estancia en las escuelas del estudio.

[6] De acuerdo con el decreto del 12 de noviembre de 2002 publicado en el *Diario Oficial* de la Federación, el nivel de educación preescolar en México es obligatorio e incluye tres grados. Actualmente, solo el tercer grado es requisito para ingresar a la primaria.

[7] En México, un ciclo escolar para la educación básica inicia en agosto y termina en julio del siguiente año.

[8] Si bien se usa el término participación en este sentido, también se encontró en el estudio que localmente se utilizaba como una categoría social que se refería a hacer cosas juntos.

[9] Las cursivas son del autor.

[10] Los temas eran definidos por las profesoras básicamente de acuerdo con el programa (aunque no únicamente) y a ese respecto las maestras no reportaron participación de las madres. En general esas decisiones docentes requieren el conocimiento previo de los contenidos del programa, de los modelos y enfoques oficiales sobre enseñanza, así como de programas colaterales y lineamientos de capacitación vigentes en cada época y dedicar tiempo extraescolar al análisis de los temas por parte de las profesoras, entre otras cosas, como se dice en la nota tres. Este tipo de decisiones, que no fueron el tema de este estudio, difícilmente permiten la participación de otros, además de personal docente; en cambio, en coincidencia con otras investigaciones

se encontró que es más posible para maestras y madres decidir y trabajar conjuntamente sobre la organización y el desarrollo de las actividades de enseñanza.

[11] El Programa estuvo vigente cuando se desarrolló el trabajo de campo y está organizado por competencias que se agrupan en seis campos formativos: Desarrollo personal y social, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Expresión y apreciación artísticas y Desarrollo físico y de la salud.

[12] Los Proyectos, como metodología de enseñanza, incluían actividades dirigidas, exposiciones, investigaciones, Rincones, Talleres o visitas didácticas sobre un tema de interés para los niños. Los Rincones estaban organizados por equipo con un ambiente temático específico y materiales acordes a ese tema, en los Talleres los alumnos elaboraban un producto.

[13] Para conservar el anonimato comprometido con las participantes del estudio los nombres son ficticios.

[14] Entendida como parte de algunos procesos reflexivos de los maestros cuando planifican la enseñanza donde los profesores, además de su planeación escrita, tienen presente aquello que consideran necesario para trabajar con los alumnos. Es decir, la previsión y la anticipación de la enseñanza forman parte de un proceso no escrito, más amplio y permanente del trabajo docente (Mercado, 2002:75).

[15] La simbología que se empleó en los fragmentos es la siguiente: " " registro verbal textual; ( ) inferencias sobre tonos, actitudes o posibles significados dentro del contexto de la entrevista; / / conductas no verbales o información del contexto; ..... verbal no registrado o que no se recuerda; [ ] registro verbal de memoria al hacer la versión ampliada del registro o inferido cuando la audiograbación no es clara; (( )) antecedentes que aclaran el sentido del diálogo; ... pausa mayor que lo normal (Rockwell y Mercado, 1980).

[16] Es la clave con que se identifica a la entrevista y a la persona en el archivo etnográfico del proyecto.

[17] Dichas rutinas formaban parte del Programa Nacional de Actividad Física Escolar (PNAFE). En el jardín de niños del estudio consistían en treinta minutos de ejercicio físico al iniciar la jornada; algunas ocasiones eran coordinadas por las educadoras con apoyo de las madres.

[18] Luna (1997:14) en su estudio planteó la categoría analítica de *expediente no escrito* para referirse al conocimiento de los maestros sobre cada alumno con el cual, según la autora, "se articulan las informaciones relevantes para sus decisiones sobre la enseñanza".

[19] Que incluyó, entre otras Situaciones Didácticas, visitar una granja, preparar queso en el aula, elaborar un cuento y escenificarlo en el salón de clase, así como alimentar y cuidar un pollo durante varios días en la escuela.

[20] Ésta implicó el desarrollo de varias actividades secuenciadas, por ejemplo: ver en el aula una película sobre la granja; comentar colectivamente cómo es, quiénes trabajan en ella, qué animales se crían y tipo de máquinas que se emplean para las labores. Los alumnos investigaron junto con sus madres, ¿cómo es un corral? Y, ¿qué es un establo? Los niños junto con la maestra elaboraron los acuerdos para la visita a la granja y una guía de observación para el recorrido. Después de la visita, trabajaron varias lecturas del texto "El gran libro de los animales", el cual formaba parte del Programa Nacional de Lectura.

[21] Previamente, los niños con sus madres hicieron algunas investigaciones sobre qué es el cuajo y varias recetas de cocina, entre ellas, cómo preparar queso, carne deshebrada de pollo en caldillo de jitomate, huevo con salchicha y yogur.

[22] Entre los materiales empleados para preparar queso estuvieron: cuajo, leche, sal, ollas de cocina, parrillas y extensiones eléctricas, coladores, servilletas de tela y de papel, cucharas y platos.

[23] Es un producto lácteo similar al queso. En algunos países de América del Sur se le conoce como *ricota.*

[24] En el corpus de la información se identificó que la participación de educadoras y madres fue constante en la organización y desarrollo de diferentes Situaciones Didácticas durante los tres ciclos escolares en que se realizó el trabajo de campo para este estudio.

Referencias

Aguilar, Citlali (1991). *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*, tesis de maestría, Ciudad de México: DIE-Cinvestav-IPN.

Assael, J.; Edwards, V.; López, G. y Edduad, A. (1989). "Los padres y el discurso ideal: el futuro, la escuela y los profesores", en Galván, Lucila (coord.) (1995), *Maestros y padres en la escuela*, Antología, México: Secretaría de Educación y Cultura. Gobierno de Veracruz, Dirección General de Educación Media y Superior y Benemérita Escuela Normal Veracruzana, pp. 35-54.

Carvajal, Alicia (1997). *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros. Un estudio etnográfico en la escuela primaria*, tesis de maestría, Ciudad de México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Carriego, Cristina (2010). "La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (España), vol. 8, núm. 3, pp. 5-67.

Cerletti, Laura (2008). "Tras los sentidos de 'participación': un análisis desde la etnografía educativa", *Avá. Revista de Antropología* (Argentina), núm. 13, julio, pp. 1-16.

Connelly, M. y Clandinin J. (1990). "The cyclic temporal structure of schooling", en Ben Peretz, M. y Rainer B. (eds.) *The Nature of Time in Schools. Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions,* Nueva York: Teacher College Press-Columbia University.

Encinas, Abel (2011). *Los colectivos de profesores como comunidades de práctica: espacios de formación docente*, tesis de doctorado, Ciudad de México: DIE-Cinvestav-IPN.

Epstein, Joyce (1986). *"Parents´ relations to teacher practice of parent involvement*", *The Elementary School Journal*, The University of Chicago Press, vol. 86, núm. 3, enero, pp. 277-294.

Erickson, Frederick (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona: Paidós, pp. 195-301.

Estrada, Pedro (2009). *Formación inicial en la normal: construcción de significados de maestros y estudiantes en las prácticas profesionales*, tesis de doctorado, Ciudad de México: DIE-Cinvestav-IPN.

Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1985). "Escuela y clases subalternas", en De Ibarrola María y Rockwell, Elsie (comps.), *Educación y clases populares en América Latina*, Ciudad de México: DIE-Cinvestav-IPN, pp. 195-215.

Fernández, Mariano (1993). *La formación docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid: Morata.

Galván, Lucila (1998). *El trabajo conjunto de padres y maestros*, tesis de maestría, Ciudad de México: DIE- CINVESTAV-IPN.

Geertz, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.

Genovese de Olveira, Heloisa Helena y De Macedo, Lino (2011). "Reuniões de pais na educação infantil: modos de gestão", *Cuadernos de pesquisa* (Brasil), vol. 41, núm. 142, enero-abril, pp. 208-227.

Hargreaves, Andy (1999). "Padres y profesionales docentes: una agenda educativa posmoderna", *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*, Semana monográfica 13, España: Fundación Santillana, pp. 185-187.

Hiatt-Michael, Diana (2001). "Preparing teachers to work with parents", en Smit, F., Van Der Wolf, K. y Sleegers, P. (eds.), *A Bridge to the Future 2001. Collaboration between Parents, Schools and Communities*, Institute for Applied Social Sciences/ University Nijmegen, Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut, pp. 181-188.

Lave, Jane (1988). *La cognición en la práctica*, España: Paidós.

Lave, Jane y Wenger, Etienne (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*, Ciudad de México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Luna, María Eugenia (1997). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*, tesis de maestría, Ciudad de México: DIE-Cinvestav-IPN.

Mercado, Ruth (1985). *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*, Cuadernos de investigación educativa 17, Ciudad de México: DIE-Cinvestav-IPN.

Mercado, Ruth (1986). "Una visión crítica sobre la noción escuela-comunidad", en Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth, *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, Ciudad de México: DIE-Cinvestav-IPN, pp. 83-98.

Mercado, Ruth (1991). "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros", *Infancia y aprendizaje*, núm. 55, pp. 59-72.

Mercado, Ruth (2000). *La implantación del plan 1997 de la licenciatura en educación primaria*, Ciudad de México: SEP-Subsecretaria de Educación Básica y Normal-Dirección General de Investigación Educativa.

Mercado, Ruth (2002). *Los saberes docentes como construcción social*, Ciudad de México: FCE.

Mercado, Ruth (2010). "Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México", *Revista Semestral de Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (SP, Brasil), vol. 14, núm. 1, enero-junio, pp. 149-157.

Mercado, Ruth y Luna María Eugenia (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*, Ciudad de México: Editorial SM y Cinvestav, somosmaestr@s.

Neufeld, Rosa (2000). "Familias y escuela: la perspectiva de la antropología social", *Ensayos y experiencias* (Buenos Aires), año 7, núm. 363, pp. 3-13.

Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, Ciudad de México: Biblioteca para la actualización del maestro/SEP.

Petrelli, Lucía (2010). "Sobre la dimensión familiar de la escolarización y el trabajo docente", *Avá. Revista de Antropología*, (Argentina), núm 17, julio-diciembre pp.107-125.

Ravn, Birte (2001). "Teacher training on parents in education", en Smit, F., Van Der Wolf, K. & Sleegers, P. (eds.) *A Bridge to the Future 2001. Collaboration between Parents, Schools and Communities*, Institute for Applied Social Sciences, University Nijmegen, Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut, pp. 179-184.

Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1980). *Puntuación y simbología en los registros ampliados*, Documento Metodológico 1, Ciudad de México: DIE-Cinvestav-IPN.

Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1986). "La práctica docente y la formación de maestros", en Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth, *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, Ciudad de México: DIE-Cinvestav-IPN, pp. 115 -141.

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Barcelona: Paidós.

Rosas, Lesvia (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*, Ciudad de México: Centro de Estudios Educativos/Fundación para la cultura del maestro.

Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós.

Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*, Barcelona: Paidós.

Wertsch, James (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para la acción mediada*, Madrid: Visor.

Artículo recibido: 29 de abril de 2014
Dictaminado: 29 de julio de 2014
Segunda versión: 1 de septiembre de 2014
Aceptado: 4 de septiembre de 2014