

000160999



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO**



**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
"IZTACALA"**

U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACALA

**EL TRABAJO DEL PSICOLOGO EN UN CENTRO  
DE DESARROLLO INFANTIL DE PETROLEOS  
MEXICANOS**

**REPORTE DE TRABAJO PROFESIONAL**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A :  
MARIA DEL CARMEN VARGAS CASAS

México, D. F.

*agil*

1991



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

**A MI MADRE:**

Por ser la persona más maravillosa del mundo y darme todo lo necesario (sobre todo emocional y afectivamente), para llegar a ser quien soy.

**A MI PADRE:**

Por que lo quiero y sin su apoyo no habría llegado hasta aquí.

**A AGUS:**

Por ser un hermano !UNICO! y darme su apoyo y cariño en los momentos-que más lo he necesitado.

**A LETY:**

Porque la quiero y me quiere y juntas lo hacemos mejor.

**A MIS ABUELOS:**

Porque los adoro y su cariño  
me ha alentado a superarme.

**A YOLY, LUZ MA, BLANCA Y DIANA:**

!Por ser mis mejores amigas!

**A ALFREDO (MI ASESOR):**

Porque con su dedicación, esfuer-  
zo, apoyo y hasta sus exigencias,  
me ha enseñado que la profesión -  
es algo serio y respetable, que -  
requiere de una preparación con--  
tinua y, sobre todo mucha ética.

**A TODOS MIS FAMILIARES Y MAESTROS  
ESPECIALMENTE CHELA, FERNANDO,  
EMILIANO Y TOÑO:**

Porque directa o indirectamente  
han influido en mi y dado su -  
apoyo para llegar hasta aquí.

## INDICE

# IZT.

	Pag.
INTRODUCCION - - - - -	1
CAPITULO I.	
LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL - - - - -	11
1.1 Algunos antecedentes de los Centros de Desarrollo Infantil en el Mundo - - - - -	11
1.2 Algunos antecedentes de los Centros de Desarrollo Infantil en México - - - - -	21
CAPITULO II.	
LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL DE PETROLEOS MEXICANOS - - - - -	33
CAPITULO III.	
FUNCIONES DEL PSICOLOGO DENTRO DE UN CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL - - - - -	41
CAPITULO IV.	
FORMAS ALTERNATIVAS DE CONDUCCION DE UNA ESCUELA - - - - -	60
CONCLUSIONES - - - - -	72

	Pag.
AFENDICE	
REGLAMENTO DE GUARDERIAS INFANTILES DE PETRO -	
LEOS MEXICANOS - - - - -	79
BIBLIOGRAFIA - - - - -	96

## INTRODUCCION

El presente trabajo tiene como finalidad el describir - agrosomodo el papel del psicólogo en un Centro de Desarrollo Infantil - CENDI - (mejor conocido por la mayoría de la gente como "Guardería"), partiendo de la educación en general, así como particularizándolo en su situación concreta; además y ante todo, hacer un análisis crítico y plantear cuestionamientos que sirvan para ver sus funciones desde otra perspectiva, que se dirija a actuar más acorde a las necesidades del niño (más que del adulto) y a su bienestar.

Generalmente, cuando se habla de educación, se comienza - por definirla, como por ejemplo diciendo, que consiste en

"ayudar al sujeto a desarrollar al máximo y en forma organizada y eficaz sus capacidades naturales; esto es, promover mediante actividades idóneas nacidas de los intereses infantiles, la realización adecuada de la evolución propia de la especie para lograr que el individuo se realice como tal, obteniendo así, del conjunto de individuos - fines óptimos e integración congruente a la

sociedad en que viven". (S.E.P., 1976) (1)

No obstante, en este caso en particular, no nos interesa tanto definirla<sup>(2)</sup> como el plantear su relación con el sistema de valores dominante en la sociedad, conocer los métodos que utiliza para lograr sus objetivos, examinar su carácter y, en síntesis, analizar su relación con el sujeto desde un punto de vista psicoanalítico.

Comenzaré por tratar la relación de la educación con el sistema de valores dominante en la sociedad.

Max Weber (citado por Mannoni, 1984), plantea que la educación comienza en la institución familiar, la cual ha cambiado de la comunidad primitiva a la fecha.

En la comunidad primitiva, en las ciudades existía lo que se podría denominar la clase de los padres; mientras que en la sociedad moderna, únicamente subsiste la figura de un pa

---

(1) Los subrayados son míos.

(2) Definición que es muy discutible si se analiza desde otras perspectivas no positivistas; por ejemplo, desde una perspectiva psicoanalítica, en la cual se parte del sujeto y no del medio ambiente social.

dre. En este paso de la comunidad a la sociedad, se perdió lo que en el funcionamiento de la clase de los padres podía ser garante de un orden simbólico (la entrada al sistema del lenguaje; entre ello, el establecimiento de la función paterna -reglas y prohibiciones-), más allá de la realidad de un padre tiránico deficiente. Así, en la época de la comunidad había menos peligro de que la autoridad se basara en la arbitrariedad que en los tiempos de la familia moderna.

Por otra parte, "el niño tenía el recurso de escapar de sus progenitores, seguro de encontrar siempre un interlocutor entre los diferentes padres y madres que seguían a su disposición, como todavía ocurre entre las llamadas sociedades primitivas. Esto permitía la dispersión precoz de los lazos libidinosos y evitaba la cristalización de conflictos entre padres e hijos. Si el niño tenía dificultades con un padre, siempre podía encontrar otro que lo reemplazase. Como los padres lo sabían, su actitud hacia el niño era distinta y no existía el tipo de conflictos que conocemos. La propia estructura de las comunidades protegía al niño contra los azares de un amor paternal exclusivo y le evitaba los riesgos de soledad y rechazo. El niño siempre tenía con quien hablar" (Max Weber, citado por Mannoni, 1984).

No ocurre lo mismo en la sociedad moderna y, precisando más en una estructura como la de la familia conyugal, limitada a una sola pareja y a sus hijos. Reducida al aislamiento, la-

familia nuclear burguesa puede ser definida paradójicamente, - como un lugar de no encuentro (Cooper, citado por Mannoni, - 1984); porque no se establece en realidad una relación con el niño, dado que las prioridades sociales de la madre con respecto al niño, sólo son, en algunos casos, la satisfacción de sus necesidades biológicas (alimento, casa y vestido) e institucionales (el llevarlo a la escuela, el enseñarle lo que socialmente es "bueno" o "malo" -reglas y normas-, etc.).

Como puede deducirse de lo expuesto anteriormente, la educación está moldeada (se ajusta) a la sociedad en la cual surja, es decir, sea cual fuere el momento histórico en que nos situemos, en este "x" momento existen individuos en el poder quienes vigilan se cumplan las reglas, las normas y el discurso que debe regir el comportamiento de las demás personas. Dentro de esta "x" sociedad, se crean también instituciones cuya finalidad es precisamente ser las transmisoras de este discurso del poder, por ejemplo la familia y la escuela, que transmiten la herencia cultural (experiencias y tradiciones) y la forma en que deben<sup>(3)</sup> establecerse las relaciones entre los individuos, de tal manera que toda persona que no se ajuste a ese "deber ser" queda excluida de la sociedad y es por ello, que existen también instituciones cuya finalidad es precisamente -

---

(3) Subrayo deben, porque precisamente la sociedad por medio de la educación establece el "deber ser" en los individuos.

ser lugares de exclusión; tales como las escuelas de educación especial, los psiquiátricos y las prisiones, las cuales se encargan de recluir a los individuos "inadaptados", impidiendo que deambulen en la sociedad causando problemas.

Pasaré ahora a plantear las dos formas en que en la época actual se trata de educar a un niño, es decir, hablaré de los métodos que la educación utiliza para alcanzar sus objetivos.

Los métodos utilizados por la educación son: el autoritario y el liberal. El método autoritario se caracteriza porque el adulto no permite que el niño opine sobre lo que se le pide hacer, ni tampoco se le dan alternativas de elección; simple y sencillamente debe aprender y hacer las cosas porque el adulto así lo quiere (lo decide por él)<sup>(4)</sup>.

Como un ejemplo clara tenemos las rutinas establecidas en el CENDI: de 7.30 a 8.30 el niño ingresa; de 8.30 a 10.00 el niño se pone la bata, se lava las manos y desayuna; de 10.00 a 12.30 realiza actividades pedagógicas, canta y sale a recreo; de 12.30 a 14.00, nuevamente se lava las manos y come; de 14.00 a 15.00 pasa al baño y se duerme y a partir de las 15.00 hrs. pasan a recogerlo. Todo lo anterior preestablecido y, por lo tanto, ignorando el estado de ánimo del niño en el momento, -

---

(4) Es importante denotar, que incluso la decisión del adulto no es una decisión propia, sino que es una decisión institucional.

así como sus deseos como individuo.

Por otra parte, en el método liberal, el adulto por medio de la utilización de estímulos de índole diversa, motiva a que el niño alcance el objetivo por él planteado. Pese a ello, en realidad, "el estímulo disimula una autoridad basada en la violencia. El padre espera que su hijo realice lo que ha previsto para él. La libertad del hijo es ilusoria, no tiene otra salida que adaptarse al mundo paterno" (Mannoni, 1984).

Como puede observarse, el método liberal implica también una condición de dominio, lo cual no es de extrañarse, dado que el niño es el resultado del deseo de la madre (o de los padres); ya que desde su concepción, se estipula que nombre o nombres tendrá, que tipo de comportamiento es el que se espera de él, que se quiere que estudie, etc. Es por ello, "que el niño se encuentra entre la seducción y el castigo como método educativo; en efecto, la conducta autoritaria o liberal procede de la misma violencia, abierta o enmascarada; ya que se pide al niño someterse a las exigencias y estereotipias de un código de buena conducta. El discurso en que se encuentra cogido no es nada más que un ritual que define las conductas que debe observar y determina los papeles que debe asumir" (Mannoni, 1984).

En síntesis, "no existen diferencias fundamentales entre la educación autoritaria y la progresista; puesto que las dos

están basadas en una coacción que en un caso toma la forma de violencia física y en el otro una forma más sutil de violencia psíquica oculta: se trata de persuadir al niño en que cons - ciente. Se provoca así una situación en la que el niño, sin - posibilidades reales de elección, atrapado en el sistema de al - ternativas, soporte un estado de hecho creyendo que tiene la - iniciativa" (Mannoni, 1984).

Pasaré ahora a hablar del carácter de la educación.

Como nos menciona Dolto (1982) la forma de escolariza - ción actual está centrada sobre un nivel homogéneo de inteli - gencia actualizable y un ritmo común de productividad. En es - tas instituciones se codifican normas estadísticas y se elimi - na a los alumnos de acuerdo a sus notas escolares o a un com - portamiento molesto para los demás; por lo cual, son el semi - llero que alimenta tantas neurosis en potencia en los niños - que han llegado a la edad escolar obligatoria y que vivían en - forma sana, con su ritmo, en su célula familiar, antes de que - sus boletines escolares se transformaran en el único criterio - de valor (en la escuela, las calificaciones sustituyen al ni - ño, si son buenas, el niño vale; si no, es excluido).

Retomando el comentario realizado en la parte referente - a que la educación va de acuerdo a la sociedad en que surja, - vemos que la educación se basa en un sistema de exclusión. - "La escuela es una especie de aparato de exámen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza" -

(Foucault, 1988); es por ello, que tiene como herramienta fundamental la aplicación de exámenes continuos; puesto que el exámen "es la técnica por la cual el poder en lugar de imponer su marca a sus sometidos<sup>(5)</sup>, mantiene a estos en un mecanismo de objetivación. El exámen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar" (Foucault, 1988); es decir, por medio de los exámenes, los niños se desubjetivizan; ya no serán más Víctor o Pedro, sino un número en una lista, acompañado de ciertas notas (calificaciones), que a su vez, lo situarán en el lugar del "aplicado" o del "término medio" (aceptables por la sociedad) o del "burro", que será castigado y excluido mediante su envío, por ejemplo, a un Centro Psicopedagógico.

Por lo tanto, como plantea Dolto (1982) este tipo de escuela es digestiva (los niños quedan enguñados, atrapados, dirigidos y dirigidos por el discurso en el poder); ya que de una u otra manera "absorbe y encajona al niño en un sistema cerrado del cual no puede escapar, y cuya desaparición dependerá de la existencia de adultos que quieran más el desarrollo de los-

---

(5) En esta cita Foucault se refiere específicamente a la marca física; aunque hay que hacer la observación de que en los individuos sigue existiendo una marca; ya que por medio de los exámenes, se les rotula de acuerdo al puntaje obtenido.

niños que el dominio sobre ellos, decididos a permitir a los niños expresarse, más que indicarles lo que deben pensar y saber; suscitando su voluntad de crear más que revisar sus logros".

Antes de pasar a describir cada uno de los capítulos que comprenderán este trabajo, citaré un planteamiento expuesto por Mannoni (1987) que nos permitirá comprender aún más al niño inmerso en el sistema educativo actual:

"Médicos, pedagogos o simplemente padres, nos creemos convencidos de que los niños son seres humanos; sin embargo, no cesamos de tratarlos como cosas, con el pretexto de que su humanidad es algo del mañana".

Para finalizar, presentaré una semblanza general de los capítulos que comprenderán este trabajo; reiterando que la finalidad del mismo, es hacer un análisis directo de la función del psicólogo en la educación, partiendo de una experiencia actual en una institución educativa (en un CENDI), por lo cual, en cada capítulo se hará un análisis de lo expuesto en él mismo.

En el Capítulo I, se plantearán algunos antecedentes de los CENDI'S (Guarderías), tanto en México como en algunas partes del mundo; con la finalidad de mostrar que éstos están íntimamente relacionados y son el resultado del momento histórico en que surgieron; en el Capítulo II, se hablará específicamente de los CENDI'S de Petróleos Mexicanos (quizás uno de los CENDI'S más reconocidos y de mayor prestigio en el país, por las instalaciones con las que cuenta, así como los recursos humanos que poseen para dar la "mejor" atención a los niños), su estructura y funcionamiento; mostrando que éstos, al igual que los de cualquier dependencia (pública o privada), responden a lo planteado por el discurso del poder; en el Capítulo III, se describirán las funciones del psicólogo dentro del CENDI, con la finalidad de hacer un análisis minucioso de cada una de ellas; en el Capítulo IV, se mencionarán formas alternativas de conducción de una escuela, que servirán de base para las reflexiones que se harán en las conclusiones; finalmente, se plantearán las conclusiones a las que se lleguen del desarrollo del presente trabajo.

## CAPITULO I

### LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL

Los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI'S), son instituciones encargadas de dar atención a los hijos de las madres que trabajan, durante su horario laboral.

Existen CENDI'S que pertenecen a las secretarías de estado, a dependencias gubernamentales, a organismos descentralizados y también los hay de índole privado; y ya que el presente reporte versará alrededor del trabajo del psicólogo en los CENDI'S; comenzaré por mencionar algunos antecedentes históricos de los mismos, tanto en México como en el Mundo.

#### 1.1 ALGUNOS ANTECEDENTES DE LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL EN EL MUNDO.

Los antecedentes de lo que hoy conocemos como CENDI'S podrían remontarse a épocas muy antiguas; como por ejemplo, cuando a raíz de la Guerra del Peloponeso se otorgó ayuda al huérfano en Grecia; no obstante, no partiré desde ahí, sino desde el siglo XVIII cuando en el año de 1774 surgen las guarderías en Francia. Iniciativa que fue imitada por Inglaterra, debido al desarrollo de su vida industrial (Lézine, 1971).

En el siglo XIX Roberto Owen se preocupó por los hijos de los obreros mientras éstos trabajaban, por lo cual hizo construir en su fábrica de New-Lanark, escuelas para los hijos de los trabajadores, destinando una de ellas para los menores (Castillo y Col., 1981).

En Alemania, entre 1800 y 1820 surgieron las primeras guarderías (Kliin-Kinderbewalranstal), fundadas por sociedades religiosas o filantrópicas. En 1830, los propietarios de fábricas textiles en Berlín, establecieron otras instituciones para niños (Bewahrstal), manejadas por maestros que creían en una rígida disciplina (Pérez de Alba, 1977).

Como puede observarse, las guarderías empiezan a surgir en el mundo (a excepción de Francia) en el siglo XIX; ¿por qué? porque en el siglo XVIII el tipo de producción todavía era artesanal, las actividades agrícolas y ganaderas, así como el comercio eran las que predominaban. Y es hasta el siglo XIX cuando surge la Revolución Industrial (la sustitución del hombre por la máquina) y la existencia de grandes capitales, con la consiguiente necesidad de que tanto hombres como mujeres se integraran a la vida productiva de su país.

Quizás el hecho de que Francia haya sido el primer lugar en donde surgieron las guarderías se deba a que fue el primer país de Europa que en el siglo XVIII empezó a tener grandes concentraciones de capital -surge el capitalismo comercial o -

bancario antes que el capitalismo industrial- (Alvear, 1973).

Posteriormente Federico Froebel, maestro y psicólogo alemán que tenía grandes inquietudes por transformar los métodos-educativos de los párvulos, metodizó la pedagogía a partir de la escuela kindergarden; en Suiza, Inglaterra, Francia y Alemania respectivamente, poniendo en práctica su teoría de educar a los niños con comprensión de sus necesidades de cariño y protección. Logró interesar a varias maestras a quienes él mismo adiestró, para que se encargaran de la primera guardería que -contó con un jardín de niños, fundada en 1831 en Blakenburg, -Alemania (Oberschmidt, 1970).

En 1834 se crearon estos servicios en Suecia y en 1837 en Noruega (Naciones Unidas, 1956).

Hacia 1849 en España se expidió la ley que dispuso la fundación de los asilos de párvulos, más tarde convertidos en escuelas de las amigas.

Por otra parte, en Hungría Terezia Brunswick, discípula -de Juan Enrique Pestalozzi, se impuso la tarea de crear una -red de guarderías (I.M.S.S., 1971-1974).

En 1854 en Estados Unidos de Norteamérica, en la ciudad -de New York se instaló la primera guardería (Naciones Unidas,-1956).

En Argentina fue fundada en 1892 la sala-cuna del Patronato de la Infancia, con sedes ubicadas en diversos lugares de la capital federal.

Empero, de ninguna manera el siglo XIX desarrolló un impulso manifiesto hacia el cuidado de los niños; quizás debido a que en este momento las ciencias sociales y sobre todo la psicología todavía no son reconocidas ni desarrolladas como posteriormente ocurre. Sólo como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, en pleno siglo XX, ante el desamparo y la orfandad de infinidad de pequeños, se incrementó el número de guarderías infantiles en Europa, aún cuando funcionaban en condiciones deficientes (Oberschmidt, 1970).

Es importante denotar, que nuevamente la necesidad social (Segunda Guerra Mundial) es la que determina la expansión de las guarderías en el mundo.

En 1924 en Polonia se obligó por ley a los establecimientos con más de 100 mujeres empleadas a que crearan sus guarderías. Esto fue incrementándose con los años, especialmente en los centros textiles (Carbal, 1976).

Por otro lado, en Italia, todas las guarderías ya fueran privadas o pertenecientes a dependencias oficiales, se hallaban bajo el control y supervisión de la Obra Nacional para la protección de la madre y el niño; organismo del estado dedicado específicamente a los niños de las madres que trabajaban (Davidson, Nowacka, Moore; 1972).

En Estados Unidos el movimiento de guarderías empezó a tener un mayor auge a partir de 1927, debido a los descubrimientos hechos en el campo de la psicología y el desarrollo tecnológico (Pérez de Alba, 1977).

En Japón en 1940 se creó la organización Aiku para mancomunar los esfuerzos oficiales y privados, y que tenía entre otras funciones, la de formar o ayudar a la instalación de guarderías, especialmente en las comunidades agrícolas durante la época de siembra y recolección (Naciones Unidas, 1956).

En las cercanías del año de 1950 en Suecia, existían alrededor de 320 guarderías infantiles con capacidad de atención para 12,000 menores desde meses hasta 7 años.

En este momento, en el que la aparición de las guarderías se ha generalizado a todo el mundo, se puede ver como el aspecto económico es el responsable directo de esta expansión; ya que al diversificarse la industria y las actividades que la mujer puede realizar mejor que el hombre y sobre todo a menor -

costo; es necesario que existan lugares en donde se cuide a los hijos de las mujeres que trabajan y no tienen con quién encargarlos; así, las guarderías vienen a favorecer la integración de la mujer en la vida productiva; quitándole obstáculos del camino; es decir, evitando que la mujer no pueda trabajar por tener que cuidar a sus hijos y lo más importante, que las industrias tengan que prescindir de su mano de obra barata.

Otra forma interesante de asistencia en Suecia fueron los asilos familiares, que eran familias seleccionadas por las autoridades locales para suministrar pensión y cuidado durante el día a los niños. Tales familias eran subvencionadas por el estado; con lo cual se prestaba asistencia en dos facetas: al niño que quedaba en atención familiar y al grupo familiar sustituto que recibía un apoyo económico (Tegner, citado por Carbal; 1976).

El 25 de junio de 1952 se funda en Costa Rica la casa del niño, cuya función fue la de proteger a niños en edad preescolar<sup>(6)</sup> de ambos sexos, hijos de madres solas trabajadoras (ESAPAC, 1960).

Antes de 1956 en Egipto, por iniciativa de las socias del Cairo Women's Club, se concretó la formación de un servicio

---

(6) Los subrayados son míos.

para atender 120 niños de 3 a 8 años de edad mientras sus madres trabajaban. En base a él, el gobierno formó una red de centros similares en distintos puntos de ese país (Naciones Unidas, 1956).

En 1957 en la República del Salvador, el organismo oficial creado el 3 de mayo de 1957 llevó a cabo sus programas en favor de la niñez<sup>(7)</sup>. En la ciudad capital existían dos guarderías infantiles de carácter privado y 18 estatales que atendían a 1466 menores (ESAPAC, 1960).

En las citas anteriores subrayé para "proteger a los niños" y en "favor de la niñez"; porque esto nos permite cuestionarnos sí en realidad los niños necesitan ser protegidos por una institución creada por la sociedad, que a la vez obliga por la necesidad económica a que las madres tengan que trabajar y abandonar a sus hijos; o sí en realidad están siendo favorecidos con el desmenbramiento existente en su familia; que en la mayoría de los casos, les imposibilita establecer una relación con sus padres, y por lo tanto, la formación de su subjetividad.

En Rusia, debido al gran impulso industrial unido a la

---

(7) Los subrayados son míos.

enorme ampliación de las actividades rurales, existió gran demanda de mano de obra femenina, siendo imperiosa la necesidad de crear guarderías para la atención de los hijos de las madres obreras. Fue tan grande su desarrollo, que tuvieron que crear guarderías móviles, instaladas en coches rodantes, las que acompañaban al campo a las operarias rurales (Ministerio de Salud de Brasil, citado por Carbal; 1976).

En 1960 existían en Francia 103 guarderías, sin embargo, muchos departamentos del país carecían de ellas y la demanda sólo estaba satisfecha en un 50% (Lézine, 1971).

En Cuba, se comenzaron a construir los llamados círculos infantiles; los cuales iniciaron sus funciones a partir de abril de 1961, siendo la meta del gobierno crear 300 de estos círculos (Pérez de Alba, 1977).

Por otra parte, la Obra nacional para la protección de la madre y el niño en Italia, alrededor del año de 1961, disponía de 490 guarderías distribuidas en todo el territorio italiano y de casi otras 300 en condiciones de entrar en servicio prontamente (Davidson, Nowacka, Moore; 1972).

Para 1969 en Francia se podían diferenciar varios tipos de guarderías: las guarderías industriales, localizadas en las fábricas para que el niño fuera atendido en el mismo lugar de trabajo de la madre. Las unidades, se organizaban en dife-

rentes lugares a las que llamaron guarderías a domicilio, con capacidad máxima de 20 niños por cada unidad. Existían también las guarderías de barrio, municipales o departamentales con capacidad entre 60 y 100 niños. Finalmente, encontramos las guarderías privadas, pertenecientes a establecimientos religiosos (Lézine, 1971).

En el año de 1971 el municipio argentino dictó una reglamentación específica para las guarderías, en las que se detallaban diversas condiciones de ambientación y a las que se deberían ajustar las guarderías de carácter privado.

Los centros de atención integral de menores de 7 años para hijos de trabajadores y empleados públicos y privados en Colombia, se crearon en 1974 e integraban parte del sistema nacional de bienestar social, comprendiendo los servicios de salas-cuna, guarderías y jardines de infantes.

En 1977 en Cuba funcionaban 429 círculos infantiles, donde los niños participaban de la educación integral de ese país, cumpliendo con los dos objetivos de los círculos: a) Liberar a la mujer<sup>(8)</sup> y b) dar una formación al niño (Pérez de Alba, 1977).

---

(8) Los subrayados son míos.

El planteamiento de que uno de los objetivos de los círculos infantiles es el de "liberar a la mujer" suena muy tendencioso; porque ¿es acaso una liberación el que la mujer tenga que trabajar una jornada diaria y al salir llegue a seguir-trabajando en su casa? o la liberación se refiere a la irresponsabilidad que se crea en la mujer (madre) hacia sus hijos.

No creo que en ninguno de los dos casos pueda hablarse de liberación; ya que en ambos la mujer sale perdiendo, así como el niño (quien no tendrá un apoyo emocional efectivo a su lado); y el único que gana es el sistema económico-social (de valores dominante) que es quien promueve esta situación.

Para finalizar, comentaré que de 1977 a la fecha el número de guarderías se ha incrementado considerablemente; no obstante, siempre la demanda es mayor que la oferta; lo que quiere decir que hasta el momento no han podido cubrirse las necesidades de este servicio en el mundo, dado que cada vez es mayor el número de mujeres que se integran a la vida productiva de su país.

## 1.2 ALGUNOS ANTECEDENTES DE LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL EN MEXICO.

Iniciaré en la etapa colonial, cuando Fray Pedro de Gante fundó en Texcoco su escuela para niñas, en el afán de educarlas y destinarlas a los conquistadores.

En 1752 en Santa Fe de México, Vasco de Quiroga destinó para casa de cuna una porción de las instalaciones que edificó, a las que nombró Brephotrophio (aquí conocido como hospital de cuna), lugar donde se cuidaban los infantes, se bautizaban si no lo estaban y se les alimentaba por amas destinadas para esto.

Otras personas que también se interesaron por el cuidado de los niños en la capital del virreinato fueron:

Fernando Ortíz Cortés, quien en 1763 inició la construcción del hospital de pobres en las calles del ejido, pero murió antes de verlo concluido.

El arzobispo Francisco Antonio Lorenzana y Buitrón, que situó sobre la plazuela del Carmen, la casa de cuna donde se recibió el 21 de enero de 1767 al expósito número uno.

El arzobispo Alonso Núñez de Haro y Peralta quien en 1771 alentó y proveyó a la congregación de la caridad para que se-

manejara la casa del señor San José.

En 1776 se estrenó el hospicio de pobres, gracias al Virrey Bucareli, por las instrucciones de Carlos III.

Por otra parte, el capitán Francisco Zúñiga, minero rico, edificó en 1781 la escuela patriótica, contigua al hospicio, donde eran educados los huérfanos pobres hasta que aprendían un oficio.

Como puede observarse, hasta este momento todavía no surgen los antecesores de los CENDI'S, las guarderías, y por lo tanto, todos los recintos que se crearon en la época virreinal se debieron fundamentalmente a una condición filantrópica, basada principalmente en el concepto moral y religioso de la época.

A principios del siglo XIX el obispo Juan Cruz Ruiz de Cabañas edificó en Guadalajara su hospicio, antes de los inicios de la guerra de independencia.

El primer establecimiento construido con el fin específico de cuidar del niño que registra la literatura lo encontramos en 1837, en el mercado del Volador, cerca de la plaza de armas (Espinoza y de León, 1972).

El 9 de noviembre de 1861 el presidente Benito Juárez hi-

zo saber que el congreso de la unión había decretado el establecimiento en la ciudad de México, de un hospital de maternidad e infancia.

Durante el imperio, el 7 de junio de 1865 Maximiliano creó la casa de maternidad bajo la protección de la emperatriz.

En 1887 cuando Porfirio Díaz ostentaba el poder, se fundó la Casa Amiga de la Obrera # 1, que vino a significar un apoyo decidido hacia la mujer trabajadora y sus vástagos (I.M.S.S.,- 1971-1974). Dentro de los servicios impartidos por dicha institución encontramos algo similar a lo que fuera más tarde la guardería infantil. Esta institución fue creada provisionalmente (Mayén, 1975).

Hay que hacer notar, que en el momento en que surge la primera institución que desempeña las funciones de una guardería, es precisamente (al igual que lo vimos en el punto anterior), a raíz de que México empezó a industrializarse; a salir de la situación de destrozo en que se encontraba debido a las guerras civiles y las intervenciones extranjeras y a trabajar con el lema que predominó durante el porfiriato "poca política y mucha administración" (Alvear, 1973).

Durante 1900 se dió comienzo a la construcción del edificio que debería constituirse como hospicio de niños (I.M.S.S., 1971-1974).

En 1904 fue inaugurado un edificio apropiado para la institución denominada Casa Amiga de la Obrera (Mayén, 1975).

A partir de 1917 se construyeron guarderías infantiles, apoyándose en métodos voluntarios basados en el criterio de que el trabajo de la mujer tenía el carácter de excepcional, esporádico y emergente y que el cuidado del niño no requería de mayores conocimientos técnicos, ubicando el fenómeno a nivel doméstico, sin concederles la importancia que estos servicios tienen en la actualidad (Martínez, 1972).

Paralelamente al desarrollo de las guarderías (y como causante de este desarrollo) se ve que durante el porfiriato (1876-1910) los ingresos del gobierno aumentaron considerablemente; así como que se dió un gran impulso a la industria de la transformación (en 1901 existían 110 fábricas de hilados y tejidos), que fue precisamente en donde se comenzó a solicitar la mano de obra femenina. Posteriormente, el desarrollo se debió a la promulgación de la Constitución de 1917 y principalmente al artículo 3o. referente a la educación.

En el año de 1928 fue instituída la Casa Amiga de la Obrera # 2, bajo los auspicios de la entonces beneficencia pública (Mayén, 1975).

En ese mismo año, al iniciarse la Asociación Nacional de Protección a la Infancia, se organizó el primer hogar infantil;

puede decirse que nacen las guarderías, aún cuando el nombre específico aparecerá posteriormente (I.M.S.S., 1971-1974).

Encontrándose a cargo de la beneficencia pública la erogación de gastos y bajo los auspicios de la Sra. Doña Carmen García de Portes Gil, se creó, en el año de 1929, un número considerable de guarderías, a las cuales se les denominó Hogares Infantiles, distribuidas en las zonas más pobres de la ciudad; donde se atendían niños mayores de 30 meses cuyas madres por motivo de su trabajo y como consecuencia de las disposiciones constitucionales que dieron derecho al trabajo a todas las mujeres, no podían atenderlos durante el día, en cuyos planteles además de la educación preescolar; se les proporcionaba servicio de alimentación y cuidados médicos, higiénicos y otros que necesitaban durante su estancia en el establecimiento (Mayén, 1975).

En 1931 se establecieron en la Ley Federal del Trabajo los enunciados de protección y ayuda al cada vez mayor número de trabajadoras y sus hijos (Martínez, 1972).

El general Lázaro Cárdenas en el año de 1937, impulsó la creación y funcionamiento de las guarderías infantiles auspiciadas oficialmente (Mayén, 1975).

En el mismo año, se creó el Departamento Autónomo de Asistencia Infantil de la S.S.A. y apareció el nombre específico -

de Guarderías (I.M.S.S., 1971-1974); teniéndose la noticia - que una de las primeras que funcionó con el nombre de guarder - ría fue en el año de 1940, en el Centro Escolar revolución.

En 1944 se promulgó la Ley del I.M.S.S. que apoyaba la - instalación de guarderías por cada 150 madres trabajadoras. - A partir de esta fecha se inició el verdadero desarrollo del - sistema de guarderías infantiles, con características semejan - tes a las que actualmente tienen los CENDI'S y correspondió a - la S.S.A. la creación y el fomento de dichos establecimientos. Por citar algunas tenemos: en mayo de 1946 y por gestiones de los empleados del Hospital General de la ciudad de México, se inauguró dentro del mismo hospital una guardería para la aten - ción de menores de 3 meses a 6 años de edad. Asimismo, en no - viembre de este mismo año, fueron inauguradas dos guarderías - más, bajo los auspicios del I.M.S.S., para 150 niños cada una. Otra, fue la anexa al Centro Infantil Maximiliano Avila Cama - cho para 200 niños en edad preescolar. En ambos casos, se tu - vo la asesoría de la S.S.A.

Posteriormente, las guarderías infantiles se multiplica - ron . La S.S.A. contaba entonces con 13 - guarderías.

Dentro de los hechos históricos relevantes durante este - periodo tenemos: un discurso dado por Plutarco Elías Calles - el 20 de julio de 1934 (ejemplo de que el discurso del poder -

determina la educación), que plantea la necesidad de apoderarse de la conciencia de la niñez y de la juventud, porque la juventud y la niñez son y deben pertenecer a la revolución, por medio de la escuela (Alvear, 1973).<sup>(9)</sup>

---

(9) Para que quede más claro por qué esto nos puede servir como ejemplo de que el discurso del poder determina la educación; debemos de considerar que "el discurso se define por la capacidad de articulación de objetos heterogéneos"; "como un conjunto siempre finito y actualmente limitado de las solas secuencias lingüísticas (mensajes) que han sido formuladas y que constituyen la historia de una producción de verdad, por medio de la cual, el poder reprime cualquier otro discurso que no sea promovido por él" (Terán, 1983).

Por otro lado, la formación del discurso puede integrar, en ciertas condiciones y hasta cierto punto, los procedimientos de control (es lo que pasa, por ejemplo, cuando una disciplina toma forma y estatuto de discurso científico). Como muestra tenemos, la formación discursiva analizada en el Nacimiento de la Clínica; la cual es mucho más amplia que el discurso médico en el sentido estricto del término (la teoría científica de la enfermedad, sus formas, sus determinaciones y los instrumentos terapéuticos); ya que también engloba toda una serie de reflexiones políticas, programas de reforma, medidas legislativas, reglamentos administrativos y consideraciones morales (Terán, 1983).

En el caso en particular en que relacioné el discurso del poder con la educación, éste se enlaza con los mecanismos de sujeción educativa que intentan llevar a los niños por medio de ese discurso al cumplimiento de objetivos ya establecidos por él mismo.

En este periodo también existió un apoyo decidido al proceso de industrialización; así como a los trabajadores: se creó la Confederación de Trabajadores de México durante el mandato de Lázaro Cárdenas (1935-1940) y la Secretaría del Trabajo durante el mandato de Manuel Avila Camacho (1940-1946).

En 1948 se inauguró la primera guarderfa infantil especializada en nuestro país, exclusiva para niños con problemas auditivos generales.

La S.S.A. coordinaba en 1955 treinta y ocho guarderfas. - Otras secretarías y departamentos de estado iniciaron la creación de las mismas y empezaron a aparecer a nivel nacional.

En el año de 1959 a través de las declaraciones de los derechos del niño y de la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para Trabajadores al Servicio del Estado (ISSSTE), se reglamentaría el apartado B del artículo 123 constitucional, que determinó la creación de guarderfas, promulgada por el entonces presidente Adolfo López Mateos (Pérez de Alba, 1977).

Fue hasta el año de 1961 cuando "nació el sistema de guarderfas infantiles del ISSSTE, con base en estudios y experiencias anteriores y con el deseo de lograr los mejores servicios para el niño, la madre y la comunidad derechohabiente, basados

en programas técnicos y la labor conjunta de un equipo de tipo integral dirigida en principio por la Profa. Ma. Alicia Martínez Medrano" (Mayén, 1975).

Durante la gestión gubernamental del Lic. Adolfo López Mateos, los servicios de protección a la infancia se incrementaron notablemente, recibiendo las guarderías infantiles un apoyo decidido. El primero de agosto de 1961 en el Diario Oficial apareció el reglamento para el artículo 110 de la Ley Federal del Trabajo para guarderías infantiles (Oberschmidt, 1970).

Para 1966 la S.S.A. coordinaba un total de 56 guarderías (Mayén, 1975).

Al ser modificada la Ley Federal del Trabajo en 1969, el artículo 110 pasó a ser el 171, en el cual se establece que: "Los servicios de guardería infantil se prestarán por el I.M.S.S. de conformidad con su ley y disposiciones reglamentarias.

En 1971 se instituyó la comisión coordinadora de guarderías de secretarías de estado y organismos descentralizados. Junto a las guarderías estatales, aparecieron algunas que promovieron ciertas empresas privadas y otras más de índole particular.

A partir de la ley de 1974 del I.M.S.S. su servicio de guarderías infantiles se amplió, proporcionándolo no sólo a los hijos de trabajadores del instituto, sino que se proyectó a nivel nacional para los hijos de los derechohabientes (I.M.S.S., 1971-1974).

El 23 de diciembre de 1976 por acuerdo del Secretariado de Educación Pública se crea la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia, con facultades para organizar y dirigir las guarderías.

A partir de enero de 1977 se cambia oficialmente el nombre de guarderías infantiles por el de Centros de Bienestar Social para la Infancia.

El 27 de febrero de 1978 a través del reglamento interior de la Secretaría, se deroga la denominación de Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia y se le nombra Dirección General de Educación Materno Infantil.

El 4 de febrero de 1980 el Secretariado del ramo modifica el reglamento interior de la S.E.P. y cambia la denominación por Dirección General de Educación Inicial, ampliando significativamente las facultades y las atribuciones que le competen (S.E.P., 1982).

En ese mismo año y percatándose en la S.E.P. que el conjunto de acciones que se ejercen sobre el niño a partir de su gestación y durante sus primeros años de vida, determinan en buena parte su capacidad y actitudes futuras; ampliaron la limitada concepción de guarda, asistencia y atención pedagógica aisladas, por otra más amplia que con carácter institucional-reconociera la importancia de esta primera y trascendental etapa de desarrollo del niño, por ello, y debido a la iniciativa de la directora de Educación Inicial Lic. Guadalupe Elizondo Vega, se cambia el nombre de Centros de Bienestar Social para la Infancia, por el actual, de Centros de Desarrollo Infantil (CENDI'S).

Para finalizar comentaré que a partir del año de 1985 y hasta la fecha, la Dirección de Educación Inicial deja de ser autónoma, para depender de la Dirección General de Educación-Preescolar, teniendo como objetivo principal el promover el desarrollo integral del niño, cuya edad oscila entre los 45 días y los 5 años 11 meses. Impartiendo este tipo de educación mediante 2 opciones: Una la constituyen los CENDI'S, cuya planeación, supervisión y asesoría en los aspectos técnico-pedagógicos corresponde a la S.E.P. Y la otra opción consiste en un programa de educación inicial en el que los padres participan en el desarrollo del niño. Este programa sólo se ha establecido en zonas rurales y urbanas marginales (S.E.P., 1988).

Es importante señalar, que dado que hasta el momento no se ha modificado el artículo 123 constitucional, por ley, el nombre de los CENDI'S sigue siendo el de guarderías, y por lo mismo, todos los establecimientos de esta clase que no están incorporados a la S.E.P., poseen diferentes nombres, como por ejemplo, los del I.S.S.S.T.E. que se denominan Estancias de Bienestar Infantil.

## CAPITULO II

## LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL DE PETROLEOS MEXICANOS

Como se mencionó en el capítulo anterior, existen diferentes tipos de CENDI'S, dependiendo del tipo de institución a la que sirvan; entre ellos tenemos los pertenecientes a organismos descentralizados, que son a los que corresponderían los CENDI'S de Petróleos Mexicanos (PEMEX).

PEMEX cuenta con 17 CENDI'S; 11 en el interior de la república y 5 en el Distrito Federal. Los 11 del interior de la república se encuentran en:

1. Cadereyta, Nuevo León.
2. Reynosa, Tamaulipas.
3. Ciudad Madero, Tamaulipas.
4. Salamanca, Guanajuato.
5. Tula, Hidalgo.
6. Poza Rica, Veracruz.
7. Coatzacoalcos, Veracruz.
8. Nanchital, Veracruz.
9. Minatitlán, Veracruz.
10. Ciudad Pemex, Tabasco.
11. Salina Cruz, Oaxaca.

Y los 6 del Distrito Federal son:

1. CENDI Verónica, Sec. Lactantes.
2. CENDI Verónica, Sec. Maternales.
3. CENDI Centro Administrativo, Sec. Maternales.
4. CENDI Centro Administrativo, Sec. Preescolares.
5. CENDI del Hospital Central de Concentración Norte, -  
Azcapotzalco.
6. CENDI del Hospital Central de Concentración Sur, Pica-  
cho.

El CENDI que servirá como base para el desarrollo de este trabajo es el CENDI Centro Administrativo, Sec. Maternales; ubi- cado en Bahía de San Hipólito S/N; inaugurado hace 25 años, el número total de personas que trabajan en él es de 70 y la asistencia promedio de niños fluctúa entre 250 y 300 en edad maternal y preescolar.

Las instalaciones con que cuenta este CENDI, divididas en 3 plantas son: 2 vestíbulos, cubículo de trabajo social, direc- ción, subdirección, consultorio de psicología y consultorio médico (con cuarto de aislamiento), ambos con su respectiva sala de espera; 9 salones, cada uno con su baño; salón de cantos y - juegos, biblioteca; cocina, bodega y baño para su personal; ele- vador, baño para el personal femenino con regaderas; baño para el personal masculino; cocineta para el personal doméstico -

y patio de juegos.

El CENDI cuenta con los siguientes recursos humanos:

- a) Personal de intendencia. Se encarga de mantener en condiciones óptimas el espacio físico.
- b) Cocineras. Encargadas de elaborar los alimentos que serán consumidos por los niños; ya que éstos desayunan y comen en el CENDI.
- c) Asistentes educativas. Colaboran con la educadora en el cuidado y estimulación de los niños.
- d) Educadoras y Puericultistas. Planean y dirigen los programas educativos, desarrollados en base a la edad de los niños.

Es importante hacer notar que la planeación que realizan las educadoras y puericultistas, está basada en los programas editados por la S.E.P.; que parten de las teorías de Gessell y Piaget y determinan cual "debe ser" el desarrollo de los niños, como si pudiera hablarse de que la formación de la subjetividad es unidireccional e igual para todas las personas.

Como puede observarse, desde aquí, la institución (CENDI) comienza a sujetar al niño; ya que trata de implementar modelos de comportamiento iguales para todos.

e) Dietista. Elabora los menús en base a los requerimientos nutricionales de los niños, así como que coordina al personal de cocina. A su vez, los menús son supervisados por el pediatra, mediante la corroboración de las calorías contenidas - en cada uno de ellos y la que, según la Organización Mundial - de la Salud, debe ingerir un niño dependiendo de su edad.

Como puede verse, el niño no tan solo está sujeto al discurso del poder de su país, sino también al discurso de los - países desarrollados, que son los que determinan la clase de - vida de los países tercermundistas.

f) Trabajadora Social. Es el vínculo de comunicación entre el personal del CENDI y los padres de familia.

La función real de la trabajadora social es ser la vigilante de las reglas establecidas en el CENDI; de obligar de manera sutil a que las madres cumplan con las exigencias de la - institución, y de no ser así, reportar las anomalías a la dirección, para que sea ésta quien imponga el castigo. Por ejemplo, si la madre debe recoger a su hijo a más tardar a las - 16.00 hrs. y ésta llega después, dependiendo de sí es su primera vez o no; sí fueron 10 minutos, 1 hora o más, etc., se le - suspenderá al niño desde un día hasta una semana.

La institución no sólo sujeta al niño, sino también a los padres de los niños, determinándoles el "deber ser".

g) Odontóloga. Encargada de la prevención y cuidado dental de los niños.

h) Pediatra. Encargado de la medicina preventiva y de las emergencias que se presenten durante la estancia del niño en el CENDI.

Si se jerarquizara a los técnicos, podría decirse que el de más alta jerarquía en la institución es el pediatra ¿por qué?, porque él supervisa a la dietista, porque él puede suspender definitiva o temporalmente a un niño (y la suspensión no puede ser objetada por la dirección) y porque, a su vez, ningún otro técnico más que él, está sujeto a infinidad de requerimientos institucionales: utiliza tablas de talla y peso, tablas de requerimientos calóricos en los niños, tablas de agudeza visual, acata los programas de inmunizaciones, receta los medicamentos que le son autorizados y realiza las funciones que le son impuestas; lo cual implica que su comportamiento se vea determinado por la Organización Mundial de la Salud, por la Secretaría de Salud, por la Secretaría de Educación Pública, por Petróleos Mexicanos y algunas instituciones más.

Es curioso descubrir cómo en este mundo, él más alienado es el más poderoso o importante. Así como comprobar lo planteado por Foucault (1987) en el Nacimiento de la Clínica, donde se muestra claramente cómo el discurso médico da validez científica a los comportamientos.

i) Psicóloga. Vigila y propicia mediante acciones psicológicas programadas, el desarrollo armónico de los niños<sup>(10)</sup>.

j) Personal administrativo (Directora, ayudante técnica y ayudante administrativa). Coordina a todos los anteriores.

Es importante mencionar, que la S.E.P. ha editado manuales que determinan las funciones de los técnicos del CENDI (de la "e" a la "i" anteriores); es decir, deciden desde el "deber ser" lo que cada técnico tiene que hacer con el niño, desde el discurso del saber que implica poder<sup>(11)</sup>; impidiendo en reali-

---

(10) No haré ningún comentario acerca del papel del psicólogo en el CENDI, dado que existirá un capítulo dedicado a ello.

(11) ¿Por qué planteo que el saber implica poder? Porque a pesar de que la filosofía occidental trató de ocultar el vínculo entre verdad-saber y poder; y por ello propone el problema del conocimiento como una relación pura entre un objeto y un sujeto neutros. Nietzsche (citado por Terán, 1983), expone que "la valoración es la fuente o condición de todo pensamiento y dicha valoración se confunde con el despliegue del poder: El llamado instinto de conocimiento debe ser reducido a un instinto de apropiación y conquista". La verdad consiste en hacerse dueño de la multiplicidad de las sensaciones, en ordenar los fenómenos en categorías determinadas; lo cual nos lleva a reconocer esa "verdad" con el poder.

Por otra parte, Terán (1983) plantea, que las condiciones políticas son como el suelo en que se constituyen en el sujeto, los dominios del saber y las relaciones con la verdad.

La relación entre saber y poder es más clara, si como -

dad que el niño se manifieste como tal y de manera individual; ya que lo que la S.E.P. pretende, es tener niños modelos que cumplan con los requisitos determinados por la sociedad, de tal manera que no creen problemas y se mantengan dentro de lo que el sistema plantea, o lo que es lo mismo, que estén alienados.

IZT.

Este planteamiento a su vez, es asumido por el reglamento interno de los CENDI'S de Petróleos Mexicanos; en el cual se establece que en el CENDI sólo se aceptarán niños "sanos" (12); ya que de no ser así, no procederá el ingreso del niño (Ver capítulo III, artículo 11, inciso (a) del Anexo No. 9 del Contrato Colectivo de Trabajo de Petróleos Mexicanos) y -



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTÁCALA

---

plantea Foucault (citado por Terán, 1983) vemos que el poder es fuerte, debido a que produce efectos positivos a nivel del deseo (deseo impuesto desde valores establecidos por otro) y también al nivel del saber, por lo tanto, el poder lejos de estorbar al saber lo produce y por ello necesariamente el saber implica poder.

- (12) Considerando que para el discurso del poder el "ser sano" implica, que el niño posea la capacidad de ser domesticado, es decir, moldeado de acuerdo al "deber ser" ya establecido.

en caso de que después de ingresado presente problemas, se -  
puede proceder a su suspensión definitiva (Ver capítulo II, -  
artículo 7, inciso (a) y capítulo III, artículo 11, inciso -  
(h) del Anexo No. 9 del Contrato Colectivo de Trabajo de Pe -  
tróleos Mexicanos).

Para quien esté interesado en la reglamentación a la -  
que están sujetos los CENDI'S de PEMEX (personal, madres de -  
familia y niños); así como para revisar la forma en que está -  
planteada, citaré la misma, en el apéndice 1, ubicado al fi -  
nal de este trabajo<sup>(13)</sup>.

(13) Dado que el reglamento será copiado textualmente, se con  
servará la redacción y ortografía original.

## CAPITULO III

## FUNCIONES DEL PSICOLOGO DENTRO DE UN CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL

Las funciones del psicólogo que serán analizadas a continuación, han sido determinadas por la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) y están reglamentadas por medio del Manual del Servicio de Psicología de los Centros de Desarrollo Infantil; en el cual se plantea que la función del psicólogo estará enfocada de manera general a propiciar el desarrollo armónico de los niños a través de acciones psicológicas programadas; así como el cumplimiento de este objetivo general implicará tres aspectos básicos: Profilaxis, evaluación y atención especial.

La Profilaxis (I) se atenderá orientando a los padres de familia y al personal, en relación a los aspectos psicológicos que afecten al niño; mejorando la calidad de las relaciones interpersonales dentro del CENDI, así como atendiendo los aspectos psicopedagógicos cotidianos.

El segundo aspecto, relativo a la evaluación (II) del desarrollo psicológico de los niños, brindará al psicólogo datos que le permitan tomar decisiones objetivas, tanto para acciones profilácticas como de atención especial. Para evaluación el psicólogo obtendrá la información necesaria sobre el niño y su familia; por medio de observaciones y cuestionarios aplica-

dos desde el momento de su ingreso al CENDI, así como la aplicación de baterías de pruebas.

Finalmente, la atención especial (III) a los niños que lo requieran, consistirá en la realización de un estudio clínico-el cual permitirá la selección del tipo de acción terapéutica-apropiada; que podrá variar, entre brindar la orientación a las personas que participan en la educación del niño, referir el caso a otras instituciones especializadas y las acciones y medidas tomadas por el psicólogo directamente con el niño en el CENDI.

A cada uno de los objetivos particulares mencionados, corresponden objetivos específicos y actividades; los cuales han sido diseñados basándose en el Conductismo, teoría cuya finalidad es la implementación de conductas "adecuadas" en los individuos, así como la eliminación de las "inadecuadas"; de tal manera que éstos no se salgan de los lineamientos establecidos por el discurso del poder. Por lo cual, el psicólogo de un CENDI debe de ajustarse al papel que la institución le ha asignado previamente.

A continuación plantearé los objetivos específicos y actividades desempeñadas por el psicólogo; así como inmediatamente después de la mención de cada grupo de actividades (funciones), haré un análisis crítico de las mismas.

## I. PROFILAXIS

1.1 Vigilar los factores que intervienen en el desarrollo del niño, favoreciéndolo de una manera equilibrada en las áreas física, afectiva-social y cognoscitiva.

1.1.1 Filtro diario.

1.1.2 Prevención de los problemas de adaptación de los niños de nuevo ingreso.

1.1.3 Establecimiento de rapport con los grupos nuevos.

1.1.4 Observación de los niños.

1.1.5 Juntas interdisciplinarias.

1.1.6 Sugerir de acuerdo con las necesidades básicas del niño, la reubicación del personal en el sitio más adecuado.

*Como puede observarse, el primer objetivo del psicólogo es "vigilar"; misión que la sociedad ha encomendado a determinados profesionistas (psicólogos, pedagogos y profesionistas relacionados con las ciencias "sociales"), con la finalidad de conseguir la adaptación de los individuos al sistema (en este caso, los niños); así como el detectar tempranamente la no adaptación de algunos para determinar qué hacer con ellos; ya que como nos menciona Foucault (1988), el vigilar está íntimamente relacionado con el castigar ¿de qué manera? El primer paso sería la implementación de la disciplina en los individuos, que implica el control sobre la*

actividad de los mismos; el segundo paso consiste (en el caso de la escuela, por ejemplo), en la aplicación de exámenes que determinen si el alumno está asimilando adecuadamente los planteamientos de esa disciplina; y el paso final, observar si el alumno está infringiendo las normas o está haciendo una asimilación defectuosa del conocimiento -ideología del poder-. En tal caso, la consecuencia sería la aplicación del castigo (que es un medio de control para el que infringe la norma) que podría ser, según el caso, la expulsión de la escuela ó la exclusión a otra institución (canalización a una escuela para sujetos atípicos).

Es importante mencionar que así como las instituciones de exclusión han tenido un desarrollo histórico, el castigo también. Remontémos al siglo XVII cuando, por ejemplo, los delincuentes eran ejecutados en la plaza pública frente a todo el pueblo y el castigo estaba directamente relacionado con el delito: al asesino se le mataba, al ladrón se le cortaban las manos, al incendiario se le quemaba, etc. Así mismo, el poder de castigar estaba centrado en el monarca.

A mediados del siglo XVIII, cuando existe un aumento general de la riqueza en Europa, se presenta una disminución de los crímenes de sangre, los cuales son reemplazados por los delitos contra la propiedad; ahora a los delincuentes ya no sólo se les ejecuta en la plaza pública, sino que en algunas ocasiones se les encarcelaba y la población sólo los ve cuando son trasladados a la cárcel; en un principio a pie (lo que fue denominado cadena) y después en un carro (llamado coche celular); así como que el poder de castigar ahora es de 2 tipos: uno apoyado sobre el derecho monárquico "que utiliza las márcas rituales de la venganza que se aplica so

bre el cuerpo del condenado; y despliega a los ojos de los espectadores - un efecto de terror (...), la presencia física del soberano y de su poder" (Foucault, 1988) y otro apoyado sobre el proyecto de los juristas reformadores, en donde el castigo pasa a ser un procedimiento para recalificacar a los individuos como sujetos de derecho; ya que no utilizará marcas físicas, sino signos, un conjunto cifrado de representaciones, los cuales por medio de la escena del castigo, deben asegurar la circulación más rápida del conocimiento de las consecuencias obtenidas por el delinquir (Foucault, 1988); es decir, se trata de detener la agresión por medio de la culpa. Así, el derecho de castigar se traslada de la venganza del soberano a la defensa de la sociedad.

Finalmente, en el siglo XIX se trata de que el castigo sea igualitario para todos, y dado que todos posean libertad, el castigo será la prisión, la cual implica precisamente la privación de la libertad y la oportunidad de transformar técnicamente a los individuos por medio de la utilización de técnicas correctivas. La prisión se constituye así en un aparato disciplinario exhaustivo que debe ocuparse de todos los aspectos del individuo; de su educación física, de su aptitud para el trabajo, de su conducta cotidiana, de su actividad moral y de sus disposiciones (Foucault, 1988)

El hecho de que en el siglo XIX el discurso del poder abogue porque el castigo sea igualitario y promueva situaciones humanistas, no es porque en realidad le interese ser más humano; sino porque al sublimar el castigo físico, estableciendo cadenas significantes (el etiquetar a los delinquentes como asesinos, ladrones, criminales, etc.); atan a los indi-

viduos y los controlan de una manera más poderosa que por medio de la su-  
misión de sus cuerpos, tal como lo plantea Serwan (citado por Foucault, -  
1988): "cuando hayáis formado así la cadena de las ideas en la cabeza de  
vuestros ciudadanos podréis entonces jactaros de conducirlos y ser sus -  
amos. Un déspota imbecil puede obligar a unos esclavos con unas cadenas-  
de hierro; pero un verdadero político ata más fuertemente por la cadena -  
de sus propias ideas".

El desarrollo anterior tiene la finalidad de demostrar cómo el acto  
de castigar empleado con los niños que no se adaptan al CENDI, tiene sus  
antecedentes en la delincuencia y ha sido ajustado al sistema educativo;-  
así como que ha tenido un desarrollo histórico, basado en los cambios -  
económicos e ideológicos del discurso del poder. Además, que a los niños,  
al igual que a los delincuentes; se les etiqueta (como hiperquinéticos, -  
retardados, etc.) y se les encajona en un lugar, del cual difícilmente po-  
drán salir.

## 1.2 Favorecer las relaciones interpersonales que aseguren al niño un ambiente armónico de cordialidad y confianza.

- 1.2.1 Organización de actividades de integración -  
apropiadas para mejorar las relaciones entre  
el personal.
- 1.2.2 Sugerir reuniones de grupo encaminadas a la  
solución de problemas.
- 1.2.3 Promover el reconocimiento al trabajo del -

personal por parte de todos los individuos -  
que integran el CENDI.

*Quizás de todas las actividades que realiza el psicólogo dentro -  
del CENDI; éstas sean las menos enajenantes y las que en un determinado -  
momento realmente favorezcan el respeto hacia las personas con las que se  
trabaja; no obstante, este tipo de actividades están muy limitadas (como  
es de esperarse) dentro de la institución; ya que siempre se cuenta con -  
un tiempo real mínimo, recursos materiales insuficientes (por ejemplo, no  
se puede pasar una película que haga pensar al personal, porque no alcan-  
za el presupuesto), así como una total falta de interés por parte de los  
directivos, los cuales piensan que la gente debe de trabajar porque para  
eso se les paga, sin darse cuenta de las implicaciones que tiene el que -  
el personal sólo actúe como robot hacia los niños y nunca se cuestione so  
bre su ejercicio profesional y mucho menos busque cambios o mejoras. Lo-  
cual nos lleva a concluir que las políticas humanistas existentes sólo se  
quedan en el papel; ya que por lo general no se llevan a cabo, debido a -  
que dentro de la dinámica institucional casi siempre existen mecanismos -  
que obstaculizan su ejecución; puesto que cualquier posibilidad de liber-  
tad de expresión dentro de la institución, obstaculizarla el statu quo de  
la misma.*

1.3 Orientar a los padres de familia acerca de los aspectos-  
del desarrollo psicológico del niño.

1.3.1 Entrevistas individuales o de pareja.

1.3.2 Pláticas dirigidas a los padres de familia.

- 1.3.3 Publicación de folletos donde se traten temas de interés para los padres y en "beneficio de los niños" (14).
- 1.3.4 Periódicos murales para hacer campaña sobre temas específicos como: berrinches, enuresis, etc.

*¿Por qué es importante que una institución como el CENDI se preocupe por la "orientación" de los padres del niño que atienden?*

*Esto se debe fundamentalmente al conocimiento que se tiene que "la familia reproduce sistemas de exclusión subjetiva" (Flores, 1988); es decir, por medio de ella la sociedad establece los principales patrones de comportamiento en un individuo en sus primeros años de vida, y a lo largo de su crecimiento; también es por medio de ella que vigila que estos patrones se mantengan en el camino correcto; ya que de no ser así, la misma familia tomará cartas en el asunto para conseguir que el niño "desadaptado" vuelva al sendero adecuado.*

*Como puede observarse, el hecho de que se oriente a los padres con respecto al supuesto desarrollo del niño, no es una actividad filantrópica o altruista, sino por el contrario, es una acción que impide el que el*

---

(14) Las comillas son mías.

niño tenga la libertad para conformar su propio "yo" (pueda constituirse como sujeto) ¿por qué? En primer lugar, porque como nos menciona Marroni (1987), cuando un niño nace, este hecho es para la madre como una revancha o el repaso de su propia infancia; es decir, la madre tratará de llenar con él lo que quedó vacío en su propio pasado. El niño tendrá como misión el restablecer o reparar aquello que en la historia de la madre fue juzgado como deficiente o sufrido como una carencia. Por lo tanto, el niño ocupará un lugar específico en la familia desde antes de nacer; ya que la relación con los demás miembros (padre o hermanos si existen) también queda preestablecida dependiendo de las expectativas de cada uno de ellos. Posteriormente cuando el niño crece, el lugar de la familia lo ocupa la escuela, y es a partir de los objetivos de la institución y de sus planteamientos, que el niño deberá comportarse, es por ello, que no se permitirá la aparición del deseo en el niño (premisa fundamental para que el niño se constituya en sujeto) y permanecerá en mayor o menor medida como objeto de la familia o la escuela.

*En síntesis, es a partir del deseo del otro (desde afuera), que el niño se conformará, se adaptará al medio que ya existía desde antes que él naciera, constituyéndose en un ser enajenado, que es lo que conviene al discurso del poder.*

#### 1.4 Orientar al personal del CENDI acerca de los aspectos y necesidades del desarrollo psicológico del niño.

##### 1.4.1 Participación en las reuniones que planee la

dirección en el CENDI (juntas con educadoras, asistentes, etc.).

1.4.2 Asesoría a educadoras y/o asistentes.

1.4.3 Intervención en la búsqueda de soluciones a los problemas planteados.

*Este objetivo entraría igualmente que el anterior, en el hecho de que después de los padres, y debido a que la "dinámica social propone sustitutos a medida que su cronología cambia" (Flores, 1988), son los maestros los que se encargan de mantener o difundir las pautas de comportamiento del discurso del poder; ya que como plantea Mannoni (1984) y Laing (1980) toda pedagogía depende de una elección ideológica y política; así como que parte de una dimensión de lo ideal y de la subordinación de la educación a un fin; con el consiguiente suceso de que el niño debe aprender lo que el maestro le enseñe, pero a su vez el maestro deberá enseñarlo que le ha sido impuesto por otra institución (por ejemplo, la S.F.P.); llegando a la conclusión planteada por Cooper (citado por Mannoni, 1984) de que la educación crea individuos anónimos y es, ante todo, una empresa de destrucción del establecimiento de la subjetividad.*

## II. EVALUACION

2.1 Recabar datos iniciales para conocer las características psicológicas del niño cuando ingresa al CENDI.

2.1.1 Entrevista de nuevo ingreso a la pareja.

2.1.2 Apertura del expediente psicológico del niño.

2.1.3 Realización de observaciones, para conocer -  
las características del desarrollo del niño.

*Este vendría a ser el primer filtro al que se sujeta el niño que se quiere ingrese al CENDI; ya que si éste no demuestra "ser normal", es rechazado automáticamente por la institución; así mismo, si es aceptado, a partir de aquí quedará fichado (por medio de la apertura de su expediente), para continuar siendo observado durante todo el tiempo que permanezca en el CENDI, con la prerrogativa de que si dá problemas, será dado de baja inmediatamente.*

*Es importante señalar que este filtro, así como las demás actividades a las que estará sujeto el niño dentro del CENDI; son actividades que lo excluyen<sup>(15)</sup>; ya que como se observa en este caso en particular, la in*

---

(15) *En el sentido de exclusión manejado por Foucault (1986) en la Histo  
ria de la Locura.*

formación requerida se obtiene de los padres (desde aquí el niño queda desplazado y sin deseo propio) y es a partir del discurso del otro que tratamos de conocer al niño, situación absurda si se analiza fríamente; ya que no hay mejor manera de conocer a alguien, que por medio de la relación con él mismo. Es por ello que Bettelheim (1981), plantea que un buen principio en la relación con un niño psicótico (y yo lo generalizaría a cualquier niño) es permitirle manifestarse, lo cual implica excluir a los padres de la relación niño-psicólogo; demostrándole que ahí sólo cuenta él y (en el caso de los niños que hablan) haciéndole preguntas directamente a él. Creando así una institución sin contradicciones; ya que siempre se tomará en cuenta la opinión de sus miembros y nunca se les impondrá una voluntad ajena a ellos (no se les castigará, ni se les darán órdenes o malos tratos), situación totalmente contraria a la practicada en un CENDI; en donde el niño hace lo que los adultos quieren.

## 2.2 Vigilar el desarrollo psicológico del niño, efectuando evaluaciones periódicas de éste.

2.2.1 Observaciones directas y sistemáticas en los salones de clases, para familiarizarse con los grupos.

2.2.2 Realización de valoraciones del desarrollo general de los niños, para apoyar cambios de grupo.

2.2.3 Valoración de madurez de los niños, para cambio de grado escolar.

Dado que las instituciones educativas se basan en un saber de lo que ocurre con el sujeto, determinando su lugar en base a cuadros de diagnóstico (Flores, 1988), el psicólogo "debe" evaluar a los niños que tiene a su cargo, para asegurarse que éstos realmente estén reproduciendo las experiencias (conocimientos) que se le están vertiendo en el CENDI, es decir, estén actuando en función del deseo del otro (en este caso, de la institución), logrando así la homogeneización de la ejecución de los niños y la reproducción de los valores establecidos.

Como puede observarse, todo lo que el niño aprenda en una institución educativa, es arbitrario para él; ya que sólo es un instrumento de producción de aquello que es querido por los otros, y por lo tanto, está determinado unilateralmente, cayendo en la cuenta nuevamente, que la institución sí lo excluye como sujeto. Además de que si no cumple con las normas planteadas, a su vez, será excluido también de la institución.

2.3 Realizar estudios clínicos en los casos en que se sospeche la presencia de algún problema.

2.3.1 Observación directa del niño en sus actividades cotidianas dentro del CENDI, para detectar las dificultades que éste pudiera tener en su desarrollo, adaptación, conducta y socialización.

2.3.2 Aplicación de pruebas psicológicas, cuando se considere necesario.

- 2.3.3 Entrevista con los padres del niño, para informarnos cómo están manejando el problema.
- 2.3.4 Intercambio de opiniones con otros miembros del personal técnico, para obtener una mejor solución al problema detectado.
- 2.3.5 Revisión del expediente, para integrar los datos obtenidos a través del estudio.
- 2.3.6 Elaboración del informe del estudio clínico y el diagnóstico.

#### 2.4 Seguir la evolución de los casos atendidos.

- 2.4.1 Obtención de informes periódicos sobre el tratamiento seguido en los casos referidos.
- 2.4.2 Apoyo al tratamiento y a los padres de familia.
- 2.4.3 Actualizar el expediente integrando los datos obtenidos sobre el tratamiento realizado.

*En esta ocasión cité 2 objetivos juntos, debido a que ambos dan cuenta de la misma situación. ¿Cuál es la finalidad real de estos objetivos? El evitar que el problema detectado crezca y pueda tener repercusiones en los demás niños (los "contamine"); interfiriendo con la dinámica es-*

establecida en el CENDE. Es por ello, que el sistema social, que es el que establece los valores "adecuados" para la sociedad, crea ciertos medios de control (por ejemplo, las actividades realizadas por el psicólogo para cumplir estos dos objetivos), para evitar que la gente se salga de la normatividad; normatividad cuestionable si se reconoce que cada ser humano es único, y que los planteamientos del discurso del poder son arbitrarios y fundamentados en una curva estadística (Campana de Gauss) que señala, que el sitio en el que caen el mayor número de personas es el de la normalidad. Por otra parte, dicha curva estadística determina algunos rasgos o características como "normales", ignorando el hecho de que a su vez, estas características tienen variaciones; y por lo mismo, no es posible hacer categorías únicas y determinables. Además, de que dicha "normalidad" planteada, no es estática, sino dinámica; ya que las características que encierra han cambiado de una época a otra y en la actualidad, cambian de un país a otro y dentro de un país, de una geografía a otra (ver el análisis que hace al respecto Luria -1980- en los Procesos Cognitivos).

### III. ATENCION ESPECIAL

Estos últimos objetivos referentes a la atención especial, están encaminados específicamente a llevar a su máxima expresión la exclusión ejercida por la institución ¿de qué manera? Cuando dentro del CENDI un niño se comporta diferente a los demás y crea problemas, se le etiqueta (como berrinchudo, agresivo, etc.), lo cual implica una separación de los demás niños por medio del significativo (de alguna manera se le está excluyendo); pero si además de que el comportamiento del niño es diferente, cae en los rubros de lo inaceptable dentro de la institución, se llevar a cabo otro tipo de exclusión; se le canalizará y atenderá en otra institución, y es por ello que planteo que estos objetivos llevan a su máxima expresión la exclusión ejercida por la institución, es decir, excluye a los excluidos.

#### 3.1 Seleccionar el tipo de acción terapéutica apropiada.

- 3.1.1 Decidir sí se trabajará directamente con el niño o a través de la educadora y/o asistentes.
- 3.1.2 Definir sí se trabajará con el niño en el CENDI o se canalizará a otro especialista de la institución.

3.1.3 Informar a la dirección del CENDI sobre el tipo de tratamiento necesario, a fin de que el director y el psicólogo hablen con los pa dres de familia y les expliquen la necesidad de la mutua colaboración.

3.2 Llevar a cabo el tratamiento de los casos que puedan ser atendidos en el CENDI.

3.2.1 Atención individualizada a los niños que lo requieran.

3.2.2 Elaboración de programas de tratamiento.

*Es importante mencionar que sólo se trabaja en el CENDI con los niños que presentan problemas de conducta leves (berrinches, agresión, desobediencia, etc.) y que en este caso la canalización se refiere principalmente hacia aquellos especialistas que atienden déficits sensoriales: vi sión y audición fundamentalmente; ya que los niños que presentan cualquiera de estos tipos de problemas, son los que aún interesan a la institución; debido a que una vez atendidos (que se les ha "reparado" la falla), pueden seguir funcionando adecuadamente en el CENDI; y esto nos da la vi sión del niño como un robot, al que hay que aceitar para que no se atro fie y si se atrofia, hay que cambiarle las tuercas para que siga funcio nando; dejando de lado el aspecto emocional, intrínseco al ser humano, y que es precisamente lo que lo diferencia de los animales y la "causa" fun*

damental de todas las rupturas con la realidad que la sociedad establece.

Por otra parte, la institución hace una equiparación del modelo de canalización médico con el modelo psicológico; ya que así como en oftalmología se señala las distancias a las que debe ver un individuo y en otorrinolaringología las intensidades de sonido que debe oír; en el modelo psicológico se pretende establecer parámetros (por ejemplo, las escalas de desarrollo de Gesell) a los cuales debe ajustarse el individuo; ya que de lo contrario será un "inadaptado" (el robot descompuesto), el cual deberá ser canalizado para su readaptación (se le deberá "reparar" la falla).

### 3.3 Brindar orientación a todas las personas que puedan participar en la atención de los casos estudiados.

3.3.1 Orientación al personal sobre la actitud más adecuada que deben tener ante la conducta de los niños que son atendidos.

3.3.2 Orientación a los padres sobre las actitudes que deben tener en beneficio del niño.

Los comentarios a este respecto estarían enfocados a los ya realizados en los objetivos 1.3 y 1.4; agregando, que ninguna de las actividades que se realicen con respecto al niño, serán pensando realmente en él; ya que nunca se le toma parecer y siempre le enseñamos y lo tratamos en base

a lo que nosotros consideramos "debe ser", pero excluyéndolo totalmente - de las decisiones que se tomen al respecto. Lo cual nos lleva a la creación de niños en serie, que siempre se estén comportando igual y tratando de adaptarse a las normas establecidas; por lo que se vuelven obsesivos - y neuróticos en potencia; ya que siempre están haciendo las cosas como se les dice, sin detenerse a cuestionar si deben o no hacerlas.

### 3.4 Referir a instituciones especializadas los casos que lo requieran.

- 3.4.1 Selección de las instituciones adecuadas para el tratamiento del caso.
- 3.4.2 Informe a los padres de las instituciones - donde pueden atender al niño.
- 3.4.3 Establecimiento de canales de comunicación - entre la institución seleccionada y el CENDI.

Este último objetivo nos remite a la congruencia existente entre - las instituciones y que "benefactoramente" se apoyan mutuamente en "bien - del niño", o mejor dicho, la congruencia que existe en nuestra sociedad - para mantener vigilados a cada uno de sus habitantes, impidiéndoles salir de su enajenación; ya que pasan de una institución a otra escuchando - siempre lo mismo, el discurso del poder.

## CAPITULO IV

## FORMAS ALTERNATIVAS DE CONDUCCION DE UNA ESCUELA

Las ideas que se expondrán a continuación provienen de 3 formas de conducción de una escuela, diferentes a la que estamos acostumbrados a ver.

La primera es la de Neill, aplicada en Summerhill; la segunda es la de Mannoni, empleada en Bonneuil y la última es la de Bettelheim, aplicada en la Escuela Ortogénica de Chicago.

La finalidad de desarrollar estos planteamientos, es que sirvan de base para las reflexiones que se harán en las conclusiones.

Comenzaré mencionando los planteamientos de Neill (citado por Jesús Palacios, 1978).

"Negándose a ser un colaborador más de la tradición represiva, Neill se convierte en el representante de un principio de realidad no represivo que insta en colaboración con los niños.

Puesto que la escuela no puede ser curada si no lo es an

tes la sociedad, lo que hace Neill es crear un modelo alternativo de pequeña sociedad en la cual la educación escape del engranaje letal del capitalismo. En definitiva, Summerhill no es ni más ni menos que eso: una contrasociedad" (Palacios, 1978).

✈ Summerhill es un internado de 50 a 70 niños de ambos sexos de 4 a 17 años; es una escuela autónoma que no depende fundamentalmente más que de sí misma. Es una escuela en la que el niño puede durante todo el día, hacer lo que le venga en gana mientras no altere la vida y la tranquilidad de los demás. Cuenta con unas imposiciones mínimas relativas a los horarios de sueño y de comida (pero se puede no comer) y a la seguridad de los niños y de la escuela. Al margen de estas limitaciones, el niño de Summerhill goza de una libertad total. Es una escuela que tiene el mínimo indispensable de escuela (el niño no está obligado a ir a clase, estudia lo que desea y cuando lo desea, si es que lo desea alguna vez, etc.). Es además, una escuela autogobernada: todo lo relacionado con la vida social o de grupo, incluidos los castigos, es decidido por votación en el curso de las asambleas generales que se efectúan una vez a la semana, y en la que grandes y pequeños, profesores y alumnos, intervienen con igual peso, iguales derechos e igual voto.

"Neill intentó hacer una escuela que se acomodase al ni-

ño y que no lo obligase a acomodarse a ella; deseaba vivir el tipo de vida que a él le gustaba y dejar que los niños vivieran como desearan ("vive y deja vivir" podría ser el lema de Summerhill)" (Palacios, 1978).

Los principios que la rigen son:

I) Libertad. Implica no intervenir en el desarrollo del niño y no ejercer presión sobre él, dejándole que se forme - sus propios ideales y su propia norma de vida.

II) Amor. A este respecto Neill plantea que "la felicidad y el bienestar de los niños depende del amor y la aprobación de los demás. Debemos estar del lado del niño. Estar - del lado del niño es darle amor; no amor posesivo ni amor sentimental, sino comportarse con él de tal manera que sienta - que se le ama y se le aprueba".

III) Igualdad. Neill trata al niño como a un igual, respetando su individualidad y su personalidad, dándole los mismos derechos que a los adultos de la comunidad; Neill se sitúa decididamente de parte de los niños, a su lado.

IV) Predicar con el ejemplo, Neill que pensaba que las - palabras carecen de valor y que sólo la acción merece ser tenida en consideración, ofrecía, junto con el resto del equipo,

el ejemplo constante y vivo de lo que era vivir la libertad - en el respeto, de lo que era amar sin poseer, de lo que era - aceptar al niño incondicionalmente.

V) Confianza en la naturaleza del niño. En opinión de - Neill el niño es innatamente sano y realista; nunca es malo. - Por ello tiene un poder innato para sobreponerse a los males - que se le imponen.

★ VI) Objetivo de la educación. "El niño tiene que vivir - su vida, no la que le programen padres y educadores; el fin - de la vida es, por otra parte, encontrar la felicidad y ser - capaz de trabajar alegre y positivamente. La finalidad de - la educación sería, en esta línea, la de enseñar a la gente - cómo vivir, la de capacitar al niño para llevar una vida ple - na, la de proporcionar a los niños una vida equilibrada, la - de preparar a los niños para una vida feliz.

La educación es algo más que las cuestiones puramente es - colares; se debe dar mucha más importancia a la emotividad - que a la inteligencia, al subconciencia que a la conciencia".

★ VII) Autorregulación. Neill en su convicción de que es to - talmente innecesario enseñar a los niños lo que tienen que ha - cer, ya que si no se les presiona, ellos aprenderán por su - cuenta y a su debido tiempo lo que es bueno y lo que es malo,

\*lo que les conviene y lo que no. Plantea que el niño es el único que controla su comportamiento, generando, de esta forma, una serie de conductas autocontroladas cuya fuente no es sino la propia personalidad del niño librada de toda coacción exterior.

\* VIII) Autogobierno. "No puede haber libertad si los niños no se sienten completamente libres para gobernar sus propia vida social (...) . Para que la vida social pueda ser libremente regulada por los niños, el maestro debe renunciar a toda autoridad, y tratar sinceramente de armonizar los derechos del individuo con los de la comunidad".

\* IX) Corazones, no cabezas. Neill cree que la escuela ha atendido solamente las cabezas, menospreciando los corazones de los niños; que se ha concentrado exclusivamente en el pensamiento dejando sistemáticamente de lado las emociones, para él "la educación es, primordialmente, un asunto de emociones, sin que esto quiera decir que se intente educar las emociones. Lo menos que se puede hacer es crear un ambiente propicio en el que las emociones se desarrollen y expresen; la única educación buena que el hogar o la escuela puede proporcionar es la que deja las emociones en libertad. (...) El camino más rápido para dejar en libertad las emociones es la supresión del miedo".

X) La enseñanza. Para Neill el trabajo escolar tiene una importancia mínima; por lo cual, todas las clases son op<sup>o</sup>rativas, no existen grados académicos ni calificaciones par<sup>o</sup>ciales ni globales y mucho menos exámenes.

Hasta aquí, los planteamientos expuestos por Neill, conti<sup>o</sup>nuaré con los planteados por Mannoni (1984).

Bonneuil es una escuela experimental encargada de aten<sup>o</sup>der niños y adolescentes rechazados por la escuela o su fami<sup>o</sup>lia; a su vez, acoge a un grupo de estudiantes durante 4 años (como parte de su carrera universitaria), que son los encarga<sup>o</sup>dos del manejo de la escuela.

En Bonneuil se trata de que exista una relación de paren<sup>o</sup>tezco entre estudiantes y niños; no existe diferencia entre <sup>o</sup>cuidador-cuidado; adultos y niños hacen idénticas críticas e<sup>o</sup>interrogantes (sobre la vida, la escuela, la política, etc.);- la única diferencia entre ambos, es que el adulto ha logrado<sup>o</sup> una "adaptación" que los niños rechazan. Es por ello, que el adulto abandona toda pretensión de dominio y toda compulsió<sup>o</sup>n- de querer saberlo todo sobre el niño.

En la relación maestro-discípulo, lo que se comparte es<sup>o</sup> algo más que una disciplina escolar o intelectual; es la amis<sup>o</sup>tad.

Por otra parte, Bonneuil dá la posibilidad a los niños - de huir de un mundo que les resultaba hostil, facilitándoles el acceso a lugares de acogida entre campesinos, con Deligny, o en un departamento de Bonneuil (contiguo a la escuela).

"El aislamiento que Bonneuil ofrece a los jóvenes que lo piden no tiene nada que ver con el abandono moral en que los sumerge el anonimato de una administración basada en la segregación" (Mannoni, 1984).

En palabras de Petitot Fort (citado por Mannoni, 1984), - Bonneuil no es un centro de cuidados, tampoco un centro de - formación, es un centro de vida (de acogida); en donde se le dá al estudiante la posibilidad de examinar su formación, su práctica, incluso de reinventar su trabajo. "Al mismo tiempo en que se pone en tela de juicio la especialización de tareas y la división de trabajo que entraña. Educadores, médicos, - psicólogos participan con los niños en un mismo trabajo que - no exige ninguna especialización (cocina, compra, etc.), pero utiliza los intereses de cada uno (teatro, cuento, música pop, juegos de agua, etc.), en una situación abierta a las renovaciones al mundo exterior (estancias de los niños entre artesanos y el mundo rural)".

✧ Bonneuil es una escuela al margen de las instituciones, - en la cual, su trabajo, en lugar de garantizar la institución

\*  
 tiene como objetivo su estallido (descubrimiento de la función ocupada por un niño respecto a otros). "Esta noción intenta sacar provecho de todos los hechos insólitos que surjan (que suelen, por el contrario, reprimirse). En lugar de ofrecer la permanencia, el marco de la institución ofrece en el fondo de la permanencia aberturas hacia el exterior, brechas de todo tipo (por ejemplo, estancias fuera de la institución). Lo que permanece es un lugar de repliegue, pero la vida esencial transcurre en otros lugares: en un trabajo o en un proyecto en el exterior. Mediante esta oscilación de un lugar a otro, puede surgir un sujeto que se pregunte por lo que quiere" (Mannoni, 1984).

En síntesis, Bonneuil "en lugar de ofrecerse como un lugar idealizado se ofrece como encrucijada, parada o trampolín en una vida que lejos de serle confiscada al niño, se le devuelve de alguna manera.

✎ No se propone la adaptación como un objetivo, se crea una situación que permite que el niño se sustraiga del puro registro de la necesidad (y de la cosificación de la realidad) para situarse más correctamente con relación a lo que se quiere de él en el registro del deseo" (Mannoni, 1984).

Para finalizar, citaré los planteamientos expuestos por Bettelheim (1981, 1985); los cuales han sido aplicados en la-

Escuela Ortogénica de Chicago.

La Escuela Ortogénica acoge a niños psicóticos (desahuciados previamente por la medicina tradicional) que necesitan cuidado institucional las 24 horas del día. Tiene una capacidad para 50 niños entre los cuatro años y medio y los veinte.

La Escuela Ortogénica puede ser considerada como una institución sin contradicciones; ya que ahí no se trata de imponer la voluntad del adulto al niño; por el contrario, se trata de crear un ambiente con costumbres propias, partiendo de que el entorno, así como puede tener una capacidad de destrucción extraordinaria (por ejemplo, los campos de concentración); puede a su vez tener también el poder de provocar cambios en las estructuras más profundas de la personalidad de manera positiva. No obstante, se plantea que sólo el ser humano puede hacernos encontrar la alegría de vivir; por ello en la escuela, se ofrece primero un entorno agradable, y luego, un miembro del personal ayudará al niño a amar la vida y a encontrar el placer de vivir.

En la escuela los niños no son etiquetados como pacientes, "porque ello impondría una cierta distancia entre los miembros del equipo y los niños impidiendo (...) el desarrollo de una intimidad que es la única que permite ayudar a los niños a recuperar la confianza en la vida" (Bettelheim, 1981).

Es importante hacer notar que en este proceso, la relación no comienza con ideas preconcebidas; al niño se le comprende y acepta tal y como es (se respeta cualquier actitud del niño tendiente a hacer frente a sus tensiones internas, y en todo momento, tiene la posibilidad de expresarse libremente, en acción y sonido; considerando, que cualquier cosa que haga es lo mejor que puede hacer, aunque para los demás, su actitud parezca "absurda" e "inadaptada"); se le deja hablar de sí mismo (es por esto que no se puede generalizar lo que dice o hace uno a los demás y tampoco se permite que los padres del niño hablen por él), y por lo tanto, la atención se centra fundamentalmente en él (se trata de satisfacer, no sus necesidades generales, sino siempre sus necesidades del momento en particular, de la situación y relación personal);-posibilitándole la creación de algo nuevo a partir del pasado; es decir, se trata de concederle al niño todo el tiempo necesario para "curarse" a sí mismo, con ayuda del personal de la escuela; ya que Bettelheim considera que la modificación mecánica del comportamiento niega la autonomía humana, por ello en la escuela se trata de desarrollar en el niño dicha autonomía, aunque ello a veces inquiete o ponga nerviosos a los adultos.

Por otro lado, las decisiones en lo que respecta a lo que se espera del niño, se toman no sobre la base de experiencia o con la idea preconcebida de lo que "debe ser", sino

en base a lo que se cree es mejor para ayudar al niño, es por esto, que no se obliga a los niños a llevar a cabo actividad alguna, a menos que de ello dependa su seguridad e integridad física; así como que todas las actitudes del personal están encaminadas a hacer sentir al niño, como una persona que vale la pena. En palabras de Bettelheim (1981), "los niños están en la escuela para convertirse en ellos mismos, y sobre esta base, decir lo que quieren hacer con su propia vida. No para integrarse a una sociedad determinada".

En cuanto a la forma en que se organizan los grupos y se diseñan los programas, se trata de una autoselección de los niños hacia los maestros y de los maestros hacia los niños, abogando por que las clases estén mezcladas; es decir, que existan niños de todas las edades en una misma clase; ya que en las clases en que todos tienen la misma edad, los niños empiezan a compararse entre sí (situación que no ayuda en nada a su constitución como sujeto); así como que el que las clases sean mezcladas, obliga a los maestros a preparar los programas en función de las necesidades del niño, y no en función de un programa preconcebido para una edad determinada.

En la Escuela Ortogénica, el nivel intelectual no tiene tanta importancia; ya que como plantea Bettelheim (1981) "existen muchos intelectuales brillantes que son incapaces de dominarse o de manejar sus propios sentimientos".

En síntesis, la Escuela Ortogénica es un lugar en donde se dá atención frente a la demanda de ayuda y manifestación de sufrimiento, en su respeto por la importancia del individuo, y la esperanza acerca de los valores del ser humano. \*

Es una aproximación hacia la persona, hacia los motivos que lo hacen actuar como lo hace y hacia lo que sus acciones revelan de sí misma. \*

Como puede observarse, aunque las 3 formas de conducción de una escuela revisadas tienen especificidades que las caracterizan, también es cierto que las 3 poseen generalidades que las igualan; por ejemplo, las 3 se basan en una fundamentación teórica psicoanalítica; las 3 cuestionan la institución familiar y escolar como reproductoras de neurosis (aveces psicosis) y alienación en el niño; y finalmente, las 3 proponen el respeto hacia el niño (hacia su individualidad), así como el proporcionarle la posibilidad de constituirse como sujeto.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que llegué en el desarrollo del presente trabajo, versarán alrededor de 3 ejes. En el primero, haré una síntesis de las inferencias planteadas a lo largo del mismo; iniciando con las referentes a la educación, luego a la familia, continuando con el niño, para finalizar con el psicólogo.

En segundo lugar, haré una reflexión sobre posibles cambios en el CENDI. Y finalmente, una reflexión sobre el papel del psicólogo dentro del mismo.

Comenzaré señalando las conclusiones respecto a la educación.

La educación (como institución creada por el discurso del poder), establece lineamientos y definiciones acorde a su funcionamiento (ver la definición dada de educación en la introducción); proponiendo la existencia de capacidades naturales (que no existen como tales; ya que han sufrido variaciones a lo largo de la historia y según las conveniencias del discurso del poder); la promoción de actividades nacidas de los intereses infantiles (falacia también, si se recuerda cómo la educación excluye en todo momento al niño; valiéndose de los adultos para establecer lo que deberá aprender el infante, -

sin tomarlo en cuenta) y teniendo como meta la obtención de - fines óptimos e integración congruente a la sociedad en que - viven; es decir, alienar a los individuos, impidiéndoles que - se salgan de los cánones establecidos; ya que de ser así, los - excluirá y recluirá en otras instituciones que los reintegren - al "sendero correcto".

★ La educación depende de una elección ideológica y políti - ca, por lo que varía dependiendo de la sociedad en que se ubi - que. Actualmente es de 2 tipos: autoritaria y liberal; pero - en ambos casos es alienante, ya que por la fuerza o de manera - sutil, obliga al niño a hacer lo que el adulto quiere (acla - rando que la postura del adulto no es del todo conciente; ya - que éste a su vez ha sido moldeado por el discurso del poder - y transmite lo que le fue impuesto).

En síntesis, retomando lo que se dijo en la Introducción - y en el Capítulo III, la educación es digestiva; ya que como - plantea Dolto (1982); los niños quedan atrapados y dirigidos - por el discurso del poder; lo cual lleva a la creación de in - dividuos en serie que siempre están tratando de adaptarse a - las normas establecidas, volviéndolos obsesivos y neuróticos - en potencia; ya que siempre están haciendo las cosas como se - les dice, sin cuestionarlas.

En cuanto a la familia puedo concluir; que al igual que-

la educación es una institución (la primera con la que tiene contacto el niño), que se encarga de transmitir los valores - y la herencia cultural de la sociedad a la que pertenece; así como de vigilar que este aprendizaje se lleve a cabo; ya que de no ser así, hara lo conveniente para que el niño se comporte como "debe ser".

La familia a lo largo de la historia ha evolucionado, y esta supuesta "evolución" ha deteriorado las relaciones entre padres e hijos; ya que en algunos grupos sociales antiguos, - los niños tenían diferentes personas a quien dirigirse, lo - cual les posibilitaba la aparición del deseo; mientras que en la actualidad, el proceso de individuación del sujeto, está - en función de la segregación por la familia; es decir, el deseo del niño está sujeto a un control familiar; ya que éste - es un deseo del otro, por lo cual se encuentra devorado por - él.

En síntesis (como se plantea en el apéndice), la familia es una estructura que al parecer fue creada por el discurso - del poder, en un momento en que favorecía las condiciones económicas existentes (la producción requería de la familia); - por lo que en la actualidad en que el discurso plantea otra - forma de relaciones (es necesario que tanto el hombre como la mujer estén incorporados a la vida productiva del país de manera fundamental), la familia se está desintegrando.

Con respecto al niño las conclusiones son:

El nacimiento de un niño es el resultado del deseo de la madre (o de los padres); desde ahí, se comienza a determinar su futuro y la posibilidad o imposibilidad de constituirse como sujeto; situación que se verá complementada con el acceso del niño a otras instituciones, tal como la escuela.

Para el discurso del poder, el que un niño sea sano quiere decir, que posea la capacidad de ser domesticado.

En síntesis, para la institución familiar y escolar, el niño debe ser como un robot, el cual debe comportarse de acuerdo a como se le programe; y en caso de no ser así, debe ser susceptible de ser reparado para seguir funcionando, o excluido al lugar a donde van los robots descompuestos (escuelas de educación especial, psiquiátricos, etc.).

Finalmente, las conclusiones con respecto al psicólogo son:

El psicólogo de un CENDI se ajusta al papel que la institución educativa le ha asignado previamente; este papel fundamentalmente consiste en ser el vigilante de la adaptación de los individuos al sistema; ya que de lo contrario, excluirá a los "inadaptados", recluyéndolos en otras instituciones. Es-

por ello, que la incorporación de los psicólogos a los CENDI'S de PEMEX, se debió principalmente a la necesidad de control - de los niños "problema"; situación que predomina actualmente - y sigue rigiendo el "deber ser" del psicólogo dentro de la - institución.

Tomando como punto de partida los planteamientos expuestos en el Capítulo IV, haré una reflexión sobre el CENDI y sobre mi papel (de psicólogo) dentro del mismo. Esta reflexión lo único que pretende es hacer señalamientos de por dónde - pueden llegarse a formular cambios en la dinámica del CENDI - y en el papel del psicólogo; no así, a dar recetas de cocina - de los pasos a seguir en cada situación; ya que eso sería tan - to como contradecir los planteamientos expuestos; en donde se enfatiza que en la relación con el niño, no debe uno aproxi - marse con ideas preconcebidas, y mucho menos situarse en el - papel del que "sabe", sino por el contrario, actuar en base - al niño, a la situación en particular y en el momento en que - se requiera.

Esta reflexión enfatiza, el tener como marco teórico la - perspectiva psicoanalítica; en donde la forma de concebir al - sujeto es diferente: no se trata de concebirlo como a un ser - al que desde su nacimiento hay que bombardear con estimula - ción para que vaya dando las respuestas esperadas de acuerdo - a su edad (se vaya ajustando al "deber ser" establecido), si -

no el proporcionarle relaciones familiares (en primera instancia), que reflejen la importancia que tiene el niño en nuestra vida; el respeto por su individualidad en todo momento (excepto cuando su comportamiento atente contra su seguridad e integridad física) y el suministrarle circunstancias en donde él sea capaz de percibir la falta y aprenda a sobreponerse a ella. En consecuencia, siguiendo estos lineamientos con respecto al CENDI se trataría: de dar el mayor peso al cuidado del aspecto emotivo en el niño (no así al intelectual). - actuar en base a las necesidades del niño en el momento, dejarlo que hable y se mueva a su antojo, no obligarlo hacer algo que no quiera (tomando en cuenta la excepción planteada anteriormente); no agredirlo ni física ni psíquicamente, y en síntesis, tratar de situarnos en su lugar (pero de verdad), - para detectar lo impropio de nuestra actitud hacia él.

Con respecto al psicólogo puedo decir, que el presente trabajo me ha hecho ver mi papel como a través de una radiografía, evidenciando mis deficiencias; entre las cuales puedo citar: el considerar al niño como un objeto (alguien que no tiene voz ni voto para decidir sobre sí mismo), el cual debe comportarse de acuerdo a las normas establecidas (tanto por la familia, la institución escolar y la sociedad en general) - y de no ser así, echar mano de todos los recursos a mi alcance (diseño de programas, entrevistas con los padres, asesoría a educadoras y asistentes, etc.) para conseguir su adaptación;

el hacer a un lado su emotividad, considerando como importante sólo su desarrollo intelectual; y en síntesis, el ser un obstáculo más, que impedía que el niño pudiera constituirse como sujeto. Es por ello, que considero que una forma de comenzar a superar las deficiencias planteadas sería: el tratar que tanto el personal del CENDI como los padres de familia, poco a poco vayan conociendo la forma en que el psicoanálisis concibe al sujeto; el no permitir que se agreda al niño bajo ninguna circunstancia, ni se le obligue a hacer lo que no quiera; así como el enfatizar la importancia que tiene el aspecto emocional para la conformación del niño como sujeto.

A modo de broche para estas conclusiones diré, que este trabajo me ha permitido aclarar el por qué, en ocasiones mi actuar se contraponía con mi pensar; es decir, yo hacía lo que "debía hacer", porque eso es lo que la institución esperaba de mi, aunque a veces yo no lo consideraba necesario; ahora sé que puedo decidir con claridad respecto a mi actuar, tomando como base solamente a los niños. Considero que esto es lo más valioso que obtuve de la realización de este trabajo.



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTÁCALA

APENDICE 1

A N E X O No. 9

REGLAMENTO DE GUARDERIAS INFANTILES

INTRODUCCION

**IZT.**

En cumplimiento de la cláusula 114 del Contrato Colectivo de Trabajo entre Petróleos Mexicanos y el Sindicato Revolucionario de Trabajadores Petroleros de la República Mexicana, en los centros de trabajo en que laboren permanentemente más de 50 trabajadoras madres con hijos no mayores de 6 años ni menores de 30 días, el patrón deberá establecer y mantener una guardería infantil destinada al cuidado, asistencia médica, alimentación y educación pre-escolar de los hijos de ellas, la que estará dotada de todos los muebles, útiles de aseo e implementos adecuados a cada uno de los servicios que en la misma se presten.

CAPITULO I

DE LA INSTALACION Y SERVICIOS

ARTICULO 1. Las guarderías deberán instalarse:



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTÁCALA

I. Dentro de los centros de trabajo.

II. Fuera de los centros de trabajo, en caso de carencia de local adecuado o bien, porque la naturaleza del trabajo que en ellos se desarrolle, represente un peligro para la salud de los hijos de las trabajadoras.

ARTICULO 2. Los locales en que se instalen las guarderías infantiles deberán contar con ventilación e iluminación adecuadas y agua potable para las necesidades de los menores y de los servicios generales.

En toda guardería se impartirán los siguientes servicios:

- a) Oficinas
- b) Sección Médica
- c) Atención odontológica
- d) Area de lactancia
- e) Sala de cantos y juegos
- f) Sala de descanso para auxiliares de guardería
- g) Cocina
- h) Alacena
- i) Comedor
- j) Almacenes
- k) Sanitarios
- l) Patios

- m) Cuarto de aislamiento para casos infecto-transmisibles
- n) En su caso, el aula o las aulas para la educación pre-escolar.

*Como puede observarse, los servicios del psicólogo no están contemplados en el presente reglamento; éstos se incorporaron a la guardería hasta que la necesidad de control de los "niños problema" así lo exigió; pero permaneciendo hasta la fecha fuera del reglamento. No obstante, en los 2 artículos siguientes se hace mención de sus funciones, pero sólo como un servicio externo.*

ARTICULO 3. Cuando el comportamiento del niño en la guardería amerite orientación o tratamiento psiquiátrico, el médico pediatra de la misma solicitará la inter-consulta al especialista de la institución.

ARTICULO 4. Queda establecida la obligación de dar consejo psicológico a los padres de familia en pláticas generales o individuales, cuando lo soliciten o surja algún problema<sup>(16)</sup> de conducta de los niños.

---

(16) El subrayado es mio.

## CAPITULO II

## DE LOS MENORES

ARTICULO 5. Se admitirán en las guarderías a los menores que satisfagan los requisitos siguientes:

a) No ser mayor de 6 años ni menor de 30 días, lo que se demostrará con acta de nacimiento del Registro Civil o de adopción legal.

b) Estar registrado en el censo médico de Petróleos Mexicanos como hijo de una trabajadora de la institución.

c) Pasar el examen médico de admisión.

ARTICULO 6. Los menores deberán someterse a exámenes y vigilancia médica de acuerdo con las disposiciones que expida la Gerencia de Servicios Médicos y Previsión Social de Petróleos Mexicanos.

ARTICULO 7. Serán causas de exclusión definitiva del servicio, las siguientes:

a) Por resolución fundada de la dirección de guarderías, a cuyo efecto se demostrará al sindicato la procedencia de -

tal medida; mientras esto último no suceda, continuará proporcionándose el servicio.

*Como puede observarse, aquí se muestra autoritarismo y exclusión - del sujeto y/o familia en la decisión.*

b) Por terminación del contrato de trabajo de la madre, no obstante ello, ésta tendrá derecho hasta por el término de 10 días posteriores, a que su hijo o hijos continúen disfrutando de los servicios de las guarderías.

c) Porque el hijo cumpla la edad máxima señalada en el presente reglamento.

Serán causas de exclusión temporal del servicio:

a) Que un niño padezca alguna enfermedad infecto-transmisible de acuerdo con el dictamen del médico pediatra, en el cual se deberá precisar el tiempo probable de la suspensión.

b) Por resolución debidamente fundada de la dirección de las guarderías, en cuya resolución deberá rasonarse la causa y precisarse el tiempo de la suspensión, demostrándola, en su caso, al sindicato.

Como se mencionó anteriormente, uno de los casos que amerita suspensión temporal es el que la madre llegue tarde a recoger a su hijo, o en el caso extremo, que no llegue a recogerlo en todo el día. Es interesante analizar este hecho, dado que cuando se le pregunta a las madres el por qué no recogieron al niño, la respuesta más común es "porque se me olvidó". ¿Es posible que a una madre se le olvide su hijo? Sí, sí lo es, y es más común de lo que podría imaginarse; parece ser que el niño no le significa nada a la madre, a tal grado que ni siquiera se ha constituido en un objeto necesario para ella. Es muy probable que su bolso o las llaves de su coche no se le olviden, pues de ser así, regresará a buscarlos cuando los necesite; no así en el caso del niño, en el que la mayoría de las veces, es el personal del CENDI él que debe de localizar a la madre (llamándola por teléfono, acudiendo a su domicilio o al de algún familiar) para hacerle entrega de su hijo.

Y esto nos lleva a cuestionarnos: ¿la familia es una estructura "real" o simple y sencillamente es una estructura creada por el discurso del poder para servirle en un momento dado? ya que como se puede observar en la actualidad, comienza a desintegrarse y a ser obsoleta en el tipo de economía existente; en donde la mujer es más necesaria en la fábrica (o en su empleo) que en su hogar. Situación que la madre ha hecho suya (se la ha apropiado), a tal grado, que cuando se suspende a su hijo por enfermedad; ésta lo toma con desagrado, argumentando que ella tiene que trabajar y no tiene quien le cuide al niño, motivo por el cual según la madre, no se lo deben suspender; sin importarle el estado de salud de su hijo y mucho menos, la repercusión emocional que tendrá en él el hecho de que ella no quiera cuidarlo.

ARTICULO 8.. Los hijos de las trabajadoras que ingresen a las guarderías infantiles, serán clasificados en lactantes, maternales y pre-escolares.

### CAPITULO III

#### DEL PERSONAL

ARTICULO 9. Petróleos Mexicanos se obliga a contratar al personal necesario para impartir eficientemente los servicios mencionados en el artículo 2 del presente reglamento.

ARTICULO 10. Las funciones de la Directora-Orientadora-Administradora, que deberá tener título de Maestra Educadora-legalmente expedido y debidamente registrado ante la Dirección General de Profesiones y experiencia profesional mínima de 6 años, serán las siguientes:

a) La administración general de la guardería y vigilancia del personal.

b) Vigilancia de la labor de las educadoras.

c) Determinar, de acuerdo con el médico, los horarios, frecuencia y las normas de calidad mínima de las comidas.

d) Suministrar las provisiones conforme a las tablas técnicas de alimentación y las indicaciones del médico.

ARTICULO 11. Las funciones de los médicos pediatras serán:

a) Practicar el examen médico de admisión, rechazando a los niños que presenten impedimento para asistir a la guardería.

b) Practicar examen médico de reingreso.

c) Aplicar los programas de inmunizaciones a la población infantil contra la viruela, la poliomielitis, la difteria, la tosferina, el tétanos y el sarampión. Hacer también investigación de la posibilidad de tuberculosis por medio de pruebas dérmicas.

d) Vigilar que los niños asistentes se encuentren en buenas condiciones de salud y aislar a aquellos que sufran enfermedades durante su estancia en la guardería, para evitar la propagación de las mismas entre la población infantil.

e) Dar a las madres trabajadoras las instrucciones que estime necesarias para el cuidado de sus hijos fuera de la guardería.

f) Informar por escrito al personal de la guardería, de ejercicios y actividades a que deba estar sometido cada niño durante su estancia en la guardería, así como de los cambios que decida en esos aspectos. También dar a conocer esos datos a la enfermera.

g) Vigilar que la enfermera practique los tratamientos ordenados por él, así como los datos antropométricos que deberán hacerse a los niños cada tres meses, de cuyas fichas podrá entregarse una copia a las madres cuando lo soliciten por conducto del sindicato.

h) Pedir a la administración de la guardería la exclusión temporal o definitiva de un niño cuando presente síntomas de enfermedad infecto-transmisible, esta solicitud deberá fundamentarla médicamente, expresando en su caso cuál es el tiempo probable en el que el niño deba ser suspendido.

*Aunque aquí sólo se habla de enfermedades infecto-transmisibles, este inciso se ha generalizado a todos aquellos problemas neurológicos que impidan la "adaptación" del niño al CENDI, como por ejemplo, a los que han rotulado como hiperquinesia, disfunción cerebral, parálisis cerebral, etc.; dado que son considerados como transmisibles, debido a la imitación que el niño "normal" hace del niño "problema".*

i) Vigilar la aplicación correcta de los cuadros bási -

cos para la alimentación de los niños y autorizar las modificaciones necesarias.

j) Cuando lo juzgue conveniente, tomar parte activa en el desarrollo de programas culturales y de educación higiénica que se organicen en beneficio del personal de la guardería, de las madres trabajadoras y de los niños, dando pláticas sobre el cuidado y alimentación de estos últimos.

ARTICULO 12. El médico dentista impartirá a los niños atención dental preventiva y curativa controlando con revisión periódica el estado de salud de sus piezas dentarias.

ARTICULO 13. Las funciones de la enfermera titulada serán:

a) Intervenir en la vigilancia de la entrada de los niños, que consiste en pasar revista de su limpieza y estado que presentan.

b) Auxiliar al médico pediatra en la obtención de datos antropométricos que deben hacerse a los niños, formulando las fichas correspondientes.

c) Informar al médico y en su caso, a la directora, de todo aquello que observe en el estado de salud de los niños-

y que deba ser objeto de una atención especial.

d) Cumplir con el resto de obligaciones que señala el -  
reglamento de labores correspondientes a su categoría.

ARTICULO 14. De la educadora:

a) Deberá pasar satisfactoriamente los exámenes médicos y psicológico de admisión. Por lo que se refiere al psicológico, cuando así lo solicite el sindicato por escrito, se le dará a conocer bajo su responsabilidad, el resultado del examen.

b) Cumplirá con lo que señala el reglamento de labores -  
aprobado para esta categoría.

ARTICULO 15. De la auxiliar de guardería:

a) Pasar satisfactoriamente los exámenes médicos y psicológicos de admisión. Por lo que se refiere al psicológico, cuando así lo solicite el sindicato por escrito, se le dará -  
a conocer, bajo su responsabilidad, el resultado del examen.

b) Cumplir estrictamente con las labores que señala el -  
reglamento de labores aprobado para esta categoría, teniendo -  
presente en todas sus actividades, en primer término, lo que-

señala el punto 6 de dicho reglamento.

ARTICULO 16. Todo el personal de las guarderías deberá colaborar en el importantísimo trabajo social que compete a la institución, participando de una manera decidida en pláticas, conferencias y demostraciones prácticas que, de una manera periódica, organizará la guardería para las madres y parientes del niño.

ARTICULO 17. Cuando menos cada mes, el personal de la guardería, en su totalidad, se reunirá, bajo la presidencia de la directora, a fin de tratar todos aquellos asuntos que competen a la buena marcha y a la superación de las labores de la guardería. Esta reunión se realizará dentro de las horas hábiles de trabajo, en día y hora previamente señalados, previendo que todo el personal pueda asistir.

Durante esta reunión, para la cual se tomará un tiempo mayor de una hora, los niños lactantes, maternos y preescolares estarán bajo el cuidado de las auxiliares de guardería o educadoras de acuerdo con el interés del asunto o asuntos por tratar.

## CAPITULO IV

## DEL FUNCIONAMIENTO

ARTICULO 18. Las guarderías infantiles prestarán servicio desde media hora antes de la iniciación del horario normal (jornada matutina) del centro de trabajo de que se trate y hasta media hora después de su terminación y el personal que en las mismas preste servicios se sujetará a estos horarios.

ARTICULO 19. El personal de la guardería recibirá a los niños en la puerta de la misma, para revisar su estado de salud y aseo, debiendo regresar a quienes, por presentar síntomas de estar enfermos o por estado de desaseo, no debe permitirse su ingreso, llevándose la asistencia en forma adecuada.

ARTICULO 20. Desde la hora de ingreso y hasta 30 minutos después de terminada la jornada a que se refiere el artículo 18 de este reglamento, los niños estarán bajo el cuidado de las educadoras y auxiliares, tanto para su educación preescolar como para su organización en equipos para actividades artísticas y realización de juegos.

ARTICULO 21. La puerta de la guardería se cerrará 30 minutos después de iniciada la jornada a que se refiere el artículo 18, no admitiéndose a ningún niño después de esa hora a menos de que se trate de una causa debidamente justificada.

ARTICULO 22. De acuerdo con los reglamentos de labores aprobados para sus categorías, las educadoras, auxiliares de guarderías y la enfermera titulada cumplirán con los programas y actividades que se les asignen por la Dirección, en relación con el manejo interno de los niños, su educación preescolar, alimentación, descansos, juegos, aseo y actividades artísticas.

## CAPITULO V

### OBLIGACIONES DE LAS MADRES

ARTICULO 23. Las madres trabajadoras cumplirán estrictamente con las siguientes obligaciones:

I. Aceptarán los tratamientos médicos y pruebas clínicas y pedagógicas a que deban sujetarse sus hijos durante su estancia en la guardería y proporcionarán toda la información que se les solicite.

II. Entregarán a los niños debidamente aseados en el vestíbulo de la guardería, en el lapso comprendido entre los 30 y 10 minutos anteriores a la iniciación de la jornada normal (matutina) del centro de trabajo de que se trate, los días hábiles, junto con el babero que utilizarán durante su alimentación.

III. Los recogerán personalmente dentro de un lapso de 30 minutos después de la terminación de la propia jornada.

IV. Para quienes tengan hijos que deban usar pañales, entregarán diariamente, perfectamente limpios y marcados los siguientes artículos:

- a) Seis pañales gruesos
- b) Seis pañales delgados
- c) Dos calzones de hule
- d) Dos calzones de plástico
- e) Dos alfileres de seguridad

V. Entregarán dos retratos de los niños que reciban el servicio de guardería.

VI. Se abstendrán de dar a sus hijos alimentos de cualquier especie en la guardería.

VII. Se abstendrán de enviar a sus hijos con cualquier-

tipo de anillos, cadenas, medallas, aretes, esclavas, etc.

VIII. Se abstendrán de dar a sus hijos juguetes o cualquier objeto en la guardería.

IX. Se abstendrán de pasar al interior de la guardería sin previa autorización.

El cumplimiento del presente reglamento es de observancia obligatoria por parte del personal de las guarderías y de las madres.

## CAPITULO VI

### TRANSITORIO

UNICO. En casos especiales que pactarán patrón y sindicato como resultado de las pruebas que se aporten respecto de comportamiento, ausentismo y antecedentes generales, el patrón proporcionará servicios de guardería infantil a los hijos de los trabajadores de planta que comprueben fehacientemente haber enviudado.

En la misma forma se procederá con respecto a los hijos de los trabajadores de planta en caso de divorcio, cuando éstos comprueben a satisfacción del patrón, que les ha sido con

cedida la patria potestad de los mismos por las autoridades - competentes respectivas.

En ambos casos dichos servicios de guardería infantil se proporcionarán con estricto apego al presente reglamento, como máximo hasta que los menores cumplan 6 años de edad o antes si el trabajador de que se trate contrae nuevas nupcias - o registra en el censo médico a alguna otra persona como ama - sia o mujer.

## BIBLIOGRAFIA

## ARTICULOS:

- Flores Vidales Alfredo. Una alternativa psicoanalítica en la institución estallada. Trabajo inédito presentado en Tlaxcala, Tlax. Julio de 1988.

## FOLLETOS:

- Contrato Colectivo de Trabajo celebrado entre el Sindicato Revolucionario de trabajadores petroleros de la República Mexicana y Petróleos Mexicanos. México. 1985.
- Estudio de la evolución del niño de 3 a 6 años y niveles de madurez que responden a su desarrollo. S.E.P., - Dirección General de Educación Preescolar. México. 1976.
- La Educación Inicial en México. S.E.P., México. Mayo de 1982.
- Informe sobre la educación en México. S.E.P.-México. - Ginebra, Suiza. Octubre de 1988.
- Organización y Administración de Servicios Sociales. Escuela Superior de Administración Pública, América Central. ESAPAC. San José, Costa Rica. 1960.

## LIBROS:

- Alvear Acevedo Carlos. El Mundo Contemporáneo. Ed. - JUS. México. 1973.
- Bettelheim Bruno y Karlin Daniel. Hacia una nueva comprensión de la locura. Ed. Grijalbo. Barcelona. 1981.
- Bettelheim Bruno. Fugitivos de la vida. Ed. Fondo de Cultura Económica. México. 1985.
- Carbal P.J.M. Guarderías infantiles o jardines maternales. Ed. Librería Colegio. Buenos Aires. 1976.
- Castillo C. Cristina, Flores Z. Ma. Carmen y otros. -

- Educación Preescolar: Métodos, técnicas y organización. Ediciones CEAC. Barcelona. 1981.
- Davidson, Nowacka y Moore. Guarderías Infantiles. Ed. Nova Terra. Barcelona. 1972.
  - Dolto Françoise. La dificultad de vivir. El psicoanalista y la prevención de la neurosis. Vol. II. Ed. Gedisa. Buenos Aires. 1982.
  - Espinoza y de León, V.M. Anteproyecto de programas para el servicio de guarderías. Ed. Coordinación General de Guarderías Infantiles de Secretarías de Estado e Instituciones Descentralizadas e I.N.P.I. México. 1972.
  - Foucault Michel. Historia de la Locura en la Epoca Clásica. Vol. I. Ed. Fondo de Cultura Económica. México. 1986.
  - Foucault Michel. El nacimiento de la clínica, una arqueología de la mirada médica. Ed. Siglo XXI. México. 1987.
  - Foucault Michel. Vigilar y Castigar, nacimiento de la prisión. Ed. Siglo XXI. México. 1988.
  - Laing Ronald D., Mannoni Maud y otros. Psicosis infantil. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. 1980.
  - Lezine I. El desarrollo psicomotor del niño. Ed. Grijalbo. México. 1971.
  - Luria A.R. Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico. Ed. Fontanella. Barcelona. 1980.
  - Mannoni Maud. La educación imposible. Ed. Siglo XXI. México. 1984.
  - Mannoni Maud. El niño retardado y su madre. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1987.
  - Martínez M.A. y col. ¿Qué es una guardería? Ed. Trillas. México. 1972.
  - Oberschmidt de Melgar Ma. Teresa. Instituciones de asistencia a la niñez. Teléfonos de México. México. 1970.

- Palacios Jesús. La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Ed. Laia. Barcelona. 1984.
- Terán Oscar, Foucault Michel. El discurso del poder. - Folios Ediciones, S.A. México. 1983.

#### MANUALES:

- Manual del servicio de psicología de los Centros de Desarrollo Infantil. S.E.P. México. Mayo de 1981.

#### REVISTAS:

- Instituto Mexicano del Seguro Social. Nuevos Rumbos: - Seguridad social en México. México, 1971-1974.
- Naciones Unidas. Servicios diurnos de cuidados de niños. Revista Internacional de Servicio Social. 1956.

#### TESIS:

- Mayén P.M.A. Fundamentación de la necesidad de crear - programas específicos de trabajo social en la guardería infantil del Hospital General "Dr. Manuel González" México. Tesis profesional. Escuela de Trabajo Social - del Nacional Monte de Piedad. 1975.
- Pérez de Alba P. Lilia M. Teoría y práctica de la educación temprana. México. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. U.N.A.M. 1977.