



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Programa de Posgrado de Pedagogía

Facultad de Filosofía y Letras

División de Estudios de Posgrado

Maestría

Análisis crítico sobre la función directiva en Educación Inicial.
Estudio de caso (Centro de desarrollo infantil)

Tesis que para optar por el grado de
Maestra en Pedagogía presenta
Mónica Sánchez Vázquez del Mercado

Comité tutorial: Dra. Rosa Aurora Padilla Magaña. FFYL
Dra. Julieta Valentina García Méndez. FFYL
Dra. Norma Georgina Delgado Cervantes. Facultad de
Psicología.

Ciudad Universitaria, Cd. Mx. abril 2016.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE DE CONTENIDO

Resumen	i
Abstract	ii
Agradecimientos	iv
Dedicatoria	v
Presentación	1
Introducción.....	4
1ª Parte	
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	
I Concepto de infancia	7
II Antecedentes de la educación inicial.....	14
II.I La Educación Inicial en el ámbito internacional.	17
II.II Postura de la UNESCO para América Latina.....	19
II.III La Educación Inicial en México	21
III Políticas públicas en Educación Inicial en México.	27
III.I Análisis del <i>Modelo de Atención con enfoque Integral para la Educación Inicial, Secretaría de Educación Pública, México</i>	28
III.I.I ¿Qué se entiende por el niño de 0 a 3 años como sujeto de derechos?.....	31
III.I.II ¿Qué se entiende por desarrollo cognitivo?	35
III.I.III ¿Qué se entiende por aspectos y desarrollo afectivos?.....	39
IV Función Directiva Escolar	44
IV.I Función directiva desde el enfoque de sistemas.	49
IV.I.II Dimensiones de la función directiva	52
2ª Parte	
ESTUDIO EMPÍRICO	
V Estudio de Caso del Centro de Desarrollo Infantil (CDI)	57
V.I Referente empírico.....	57
V.II Metodología.....	63
V.II.I Precisiones metodológicas del análisis del caso de una maestra en el CDI	65
V.II.II Precisiones metodológicas de la aplicación del cuestionario para indagar el concepto de infancia en el CDI.....	66
V.II.III Categorías centrales	69
VI Concepto de infancia en el CDI	69
VII ¿Cómo influye la historia personal de la maestra de educación inicial en su relación con los niños?.....	85
VII.I Análisis del caso de una maestra en el CDI.....	88

VIII Análisis de la función directiva en el centro de desarrollo infantil: “CDI.” 98

3ª Parte

PROPUESTA

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE DESARROLLO

IX Propuesta de coordinación académica desde el enfoque de sistemas 115

X. Conclusiones y perspectivas de desarrollo. 124

XI Bibliohemerografía 129

XI.I Fuentes electrónicas consultadas: 131

XI.I.I Portales electrónicos organismos públicos y privados en la Republica Mexicana que dan servicios de Educación Inicial incluidos en este trabajo. 133

XI.I.II Trámites oficiales para abrir y operar un establecimiento mercantil en el Distrito Federal. 133

XI.I.III Otras fuentes electrónicas 134

Resumen

El trabajo aborda una de las fases más importantes del ser humano, la primera infancia comprendida entre los cero y los tres años de edad. Desde este marco, en este trabajo se realizó un análisis crítico de la función directiva en un Centro de Desarrollo Infantil (CDI), con base en este análisis crítico se elaboró una propuesta de Coordinación académica colaborativa.

Para tal efecto la investigación se dividió en tres partes. La primera parte comprende el Marco teórico referencial en dónde se revisó cuándo surgió y cuáles fueron las características del concepto de infancia, desde lo histórico, analizando y resaltando las ausencias, prejuicios e influencia ideológica. Se investigaron los antecedentes de la Educación Inicial, así como la situación de la misma en el ámbito internacional, con especial énfasis en la postura de la UNESCO para América Latina en cuanto a políticas públicas para la primera infancia y la situación de la educación inicial en México. En el marco teórico referencial también se incluyó el análisis crítico al “Modelo de Atención con enfoque integral para la Educación inicial, Secretaría de Educación Pública, México”. La primera parte termina con la conceptualización de la función directiva escolar desde el enfoque tradicional y el enfoque de sistemas.

La segunda parte comprende el Estudio empírico en donde se presenta, el estudio de caso dividido en tres partes; A) Se investigó el concepto de infancia que subyace en el CDI. B) El análisis desde la perspectiva del psicoanálisis del caso de una maestra en el CDI para investigar si la historia personal de las maestras influye en su relación con los niños. C) El análisis crítico de la función directiva en el CDI. Lo anterior se consideró relevante para entender el contexto y las situaciones en las que se desarrolla la función directiva escolar de la Educación Inicial.

La tercera parte comprende la propuesta de Coordinación académica colaborativa, las conclusiones generales y las perspectivas de desarrollo en el ámbito de la Educación Inicial.

Palabras clave: Educación Inicial, función directiva escolar, concepto de infancia.

Abstract

This work addresses one of the most important phases of the human being's life cycle: early childhood, between zero and three years. Within this framework, this research offers a critical analysis of the role of the School Principal in a Child Development Center (CDI). Based on such analysis a proposal for a Collaborative Academic Coordination was developed.

For this purpose the research was divided into three parts. The first part includes the theoretical framework and a discussion of the origins and historical development of the concept of childhood. The characteristics attributed to the concept are described and lacunae, prejudices and ideological influences are highlighted. The history of early childhood education and its status at international levels is reviewed with particular focus on the position of UNESCO for Latin America in terms of public policies for early childhood and early childhood education situation in Mexico. The theoretical framework presents a critical analysis of the "Modelo de Atención con enfoque integral para la Educación inicial, Secretaría de Educación Pública, México". The first part ends with the conceptualization of the role of the School Principal from the traditional approach and the systems approach.

The second part of the thesis comprises the empirical study, that is, a case study of the CDI. This part is divided into three sections. Section A) focuses on the concept of childhood underlying pedagogical choices in the CDI. Section B analyzes the case of a teacher in the CDI from the perspective of psicoanalysis, in order to investigate whether the personal history of teachers influences their relationship with the children. Section C) presents a critical analysis of the role of the School Principal in the CDI. This was considered relevant to understanding the context and situations in which school principal roles of early childhood education develop.

The third part comprises the proposed collaborative academic coordination, the general conclusions and prospects for development in the field of early childhood education.

Keywords: early childhood education, school principal role, childhood.

Agradecimientos

Escribir una tesis es siempre un reto imposible de lograr sin el apoyo de personas fundamentales en la vida personal y académica. El agradecer este apoyo es muy gratificante.

Le agradezco a Enrique mi esposo, su amor, apoyo, comprensión incondicional y motivación permanente.

A mis hijos por su cariño y por ser la inspiración de una preocupación por la infancia que derivó en una actividad profesional académica apasionada y retadora.

A mi madre por su apoyo incondicional y amoroso.

A Julieta por ese acompañamiento académico afectuoso que me hace crecer como persona y aprender constantemente, por su generosidad para compartir su sabiduría y por su amistad.

A toda la comunidad Adi por ser un reto profesional que me exige una constante preparación y que me ha enseñado tanto.

A las Hecátónquiras con quienes desde la sororidad haciendo vórtices aprendemos, nos reímos, seguimos y seguiremos.

A Rosa Aurora y Gina por su apoyo sincero en este proceso de formación académica.

A Antinea y Lety que han compartido un proyecto esperanzador desde la infancia de tantos niños que nos motivan día a día.

A Mónica Regina por su amistad y colaboración pedagógica constante.

A mis lectoras por su interés en la revisión de esta tesis.

A Domi, José Luis y Gustavo por ser un soporte siempre dispuestos y amables.

A Efrén por compartir conmigo su experiencia y saberes académicos tan generosamente.

Sería imposible incluir a todas las personas a quienes agradezco su apoyo, acompañamiento y colaboración en algún sentido para lograr terminar esta tesis. Gracias.

Dedicatoria

Con todo mi amor para Enrique, Diana, Santiago y María.
A la infancia.

Presentación

Este trabajo busca hacer un análisis crítico de la función directiva en un centro de desarrollo infantil (CDI), especializado en educación inicial, para con base en este análisis, plantear una propuesta de intervención directiva.

La dirección escolar en general se considera como un trabajo predominantemente jerárquico y no en colaboración ni coordinación con los distintos grupos que forman la comunidad educativa. La dirección escolar tiene dos componentes principales, el administrativo y el académico¹. El problema es que la dirección académica está subordinada a la dirección administrativa a tal punto que llega incluso a diluirse pues al igual que los directivos escolares de otros niveles educativos, los directores de educación inicial, ocupan gran parte de su tiempo laboral en resolver asuntos administrativos y operativos inmediatos.

El director es considerado en este trabajo como uno de los actores principales que pueden llevar a la práctica el modelo pedagógico e influir de manera directa y efectiva en una cultura escolar generadora de un ambiente de aprendizaje y desarrollo adecuados para los niños de 0 a 3 años de edad, pues es la dirección escolar la que conoce la complejidad de la escuela desde las dimensiones que la componen.

La propuesta aquí planteada, incorpora el concepto mismo de coordinación académica que sustituye, a la dirección lineal y a la subordinación, por una colaboración organizada. Esta propuesta se basa en el tránsito de la dirección académica jerarquizada² a la coordinación académica basada en la concepción de infancia desde la mirada pedagógica transdisciplinaria así como en líneas generales del desarrollo y formación infantil para los 1095 primeros días de la vida que son el fundamento del despliegue funcional de la vida de las personas.

¹ En este trabajo no se incorpora el término de *gestión escolar* ya que como política educativa no considera este nivel de 0 a 3 años.

² Entendiendo en este tipo de función directiva un modelo de toma de decisiones desde el director escolar hacia abajo, sin mayor comunicación ni coordinación entre las partes que integran a la comunidad educativa.

La coordinación académica en un centro de desarrollo infantil así planteada, da una oportunidad para brindarle a los niños un espacio estructurado rico en experiencias, observación, aprendizajes y comunicación significativos, sistemáticos, con objetivos explícitos y acciones adecuadas.

La experiencia formadora de aprendizaje y comunicación en un CDI, se establece desde el momento en que el niño entra a las instalaciones educativas, esto se propicia con un ambiente estructurado y estimulante, y a través de la interacción generalizada entre pares, entre niño-adulto, adulto-adulto, padres/madres-maestras. En un CDI, formar, aprender, comunicar, cuidar y enseñar son dimensiones orgánicas (inseparables y complementarias). Este nivel educativo en particular tiene la función de potenciar el desarrollo infantil, desde saberes y prácticas expertos y complementar la responsabilidad de la familia.

Por ser el nivel educativo que atiende bebés y niños, de 0 a 3 años de edad, es complejo, sensible y delicado. Tiene a su cargo niños totalmente dependientes de los cuidados de sus padres, madres y maestras. En este rango de edad se dan procesos fundamentales del desarrollo biocorporal³, intelectual, emocional, psicoafectivo y espiritual.

Para dar respuesta a esta complejidad, el directivo de educación inicial debe adquirir saberes y prácticas fundamentados en la experiencia, la observación y los saberes teóricos, poniéndolos en práctica a través de una coordinación académica colaborativa, y propiciar que el personal también se actualice.

Por la complejidad de la función directiva de un CDI su análisis es particularmente relevante, ya que es el director, quien modera y regula las dimensiones; administrativa, operativa y pedagógica. De la capacidad del directivo de interactuar en estas tres dimensiones y transformarlas hacia una coordinación académica, dependerá el éxito del modelo pedagógico de un CDI.

³ **JULIETA VALENTINA GARCÍA MÉNDEZ**, *Hacia un modelo pedagógico contemporáneo. Comunidades ecosóficas de aprendizaje*. p, 107.

El estudio de caso desarrollado en este trabajo se hace un análisis crítico de la función directiva del CDI respondiendo a las siguientes preguntas ¿Cuáles son las características de la función directiva en el CDI? ¿Cuáles son las líneas de acción de una coordinación académica? ¿Cuáles son las acciones específicas que podrían implementarse en el CDI para incorporar la coordinación académica? Las respuestas fundamentan la propuesta de coordinación académica colaborativa planteada.

Los Centros de Desarrollo Infantil pertenecen a la Educación Inicial, como nivel educativo. Para poder entender el nivel educativo en donde se ejerce la función directiva se define a la educación inicial, como el espacio educativo legítimo, institucional, sistematizado y organizado dedicado a la primera infancia, es decir, del nacimiento a los tres años de edad.

Introducción

Este trabajo inicia con la revisión del concepto de infancia, pues es considerado como uno de los conceptos claves de la Educación Inicial y de la función directiva en este nivel educativo. Se revisa cómo surge, cómo se transforma históricamente y cómo aparece en el discurso social, político y económico, dándole visibilidad y lugar a los niños.

Para comprender el contexto en el que trabaja la Dirección de Educación Inicial, de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, es necesario conocer la evolución histórica de las llamadas guarderías, que son las precursoras de lo que hoy se conoce como Educación Inicial. Así como también el cómo se han generado discursos a nivel internacional, que no sólo reconocen la infancia, sino que conciben a los niños como sujetos de derecho y legitiman institucionalmente el nivel educativo para los niños de 0 a 3 años de edad.

Estos discursos, en el caso específico de México, han generado por parte de la SEP el “Modelo con Enfoque Integral para la Educación Inicial”. Por ser este el documento que recoge y da respuesta al discurso internacional para la primera infancia y porque marca una postura política para la Educación Inicial, se analiza con base en sus propósitos, sus propuestas y ¿Qué se entiende por el niño de 0 a 3 años como sujeto de derechos? ¿Qué se entiende por desarrollo cognitivo? ¿Qué se entiende por aspectos y desarrollo afectivos?

A continuación, en este trabajo se conceptúa la función directiva escolar desde el enfoque de administración tradicional y desde el enfoque de sistemas que da la pauta para la propuesta de coordinación académica colaborativa que se propone para el caso analizado.

Se presenta el referente empírico, sus características físicas y su organización académica y administrativa actual.

En el estudio de caso por presentar se indaga y analiza críticamente el concepto de infancia que subyace en el centro de educación inicial. Se presenta también el análisis del caso de la historia personal de una maestra y cómo esta

historia personal influye en su relación con los niños. Lo anterior para dar cuenta de la complejidad de las relaciones que se generan entre adultos y niños, en donde la concepción que se tenga de la infancia también influye. Lo anterior enmarca el análisis crítico de la función directiva en el CDI ya que el CDI en su totalidad es responsabilidad de la dirección como sea que ésta esté considerada ya sea jerárquicamente o como coordinación académica. Finalmente se presenta la propuesta de coordinación académica.

1ª Parte

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

I Concepto de infancia

La pedagogía desde la institución educativa no puede dejar a la intuición el concepto de infancia, este concepto clave, requiere ser indagado e investigado para conocer cómo se ha conformado. Desde la educación institucional, tener certeza, pues todavía prevalece en muchos casos un juicio únicamente intuitivo de la estructura infantil. Es necesario renunciar como actores educativos a ser repetidores de ideologías y estereotipos.

El concepto o concepción de la infancia podría poner límites a la educación o por el contrario darle una base más certera para una intervención pedagógica fundamentada que propicie el desarrollo integral potencial del niño.

La escuela debe atender a las necesidades y características del niño, no el niño a las formalidades o demandas de la institución escolar, influenciada por la ideología dominante del momento, las condiciones sociales del niño en cuestión, las políticas educativas que definen el trabajo en la escuela con relación a los niños y las condiciones económicas de los padres, madres, adultos encargados de los niños, así como los servicios y la infraestructura de apoyo a las madres y niños.

En este trabajo se considera a la educación como un hecho social⁴ en donde intervienen actores diversos desde la familia, la comunidad y la educación institucional. La educación institucional es el lugar desde donde la enseñanza y el aprendizaje se conciben como proceso pedagógico⁵ planeado, sistematizado y organizado por expertos. Pues si bien una de las principales finalidades de la educación institucional es preparar a los niños para su integración social, respondiendo a una época y cultura determinadas, también cuenta el proceso individual de construcción del ser humano que se da principalmente en la familia y en donde no siempre existe claridad de lo que este proceso implica y requiere. La educación y crianza de un niño forzosamente se da en interacción con otros seres

⁴ ÉMILE DURKHEIM, *Educación y sociología*. p.73

⁵ SIEGFRED BERNFELD, *Sísifo o los límites de la educación*. p.55

humanos que transmiten la cultura, modelan y potencian el desarrollo del niño ya que éste nace dentro de una biocenosis humana.

Para Durkheim, el objetivo de la educación es el favorecer y desarrollar en el niño ciertas características en lo físico, intelectual y moral, de acuerdo a la sociedad política y el medio ambiente específico en el que nace.⁶ Entonces la educación institucional considerada un proceso pedagógico, no sólo implica a la enseñanza y al aprendizaje, involucra también la humanización y compleja construcción de la subjetividad⁷. Una subjetividad individual, la del niño, a partir de su propia experiencia desde la relación con los adultos que lo cuidan y enseñan, a través de una intervención pedagógica basada en una conceptualización más real de lo que es un niño, ya que muchas veces las conductas infantiles se juzgan desde la óptica adulta, y desde un estereotipo de niño que provoca el que “[...] siempre es uno sólo el niño al que hace constante referencia: uno mismo, imagen apriorística de un niño tipo al que –como en el lecho de Procusto- se reduce cada experiencia ajena. Y ello –y aquí está precisamente el peligro mayor- con la inocencia más plena, con absoluta buena fe y sin que la conciencia intelectual eleve la mínima protesta.”⁸ De ahí la importancia de conocer el concepto de infancia, cómo se ha conformado históricamente, cómo se piensa actualmente. Pues desde la mirada que el adulto devuelve al niño, de acuerdo a la concepción de infancia que medie la relación, el niño se construye subjetivamente.

Debido a que el concepto de niño en la actualidad es complejo y múltiplemente determinado, es pertinente revisarlo desde distintas perspectivas, una mirada cruzada nos permite entender mejor las características del niño y relacionarnos con él a partir de esta comprensión.

⁶ **ÉMILE DURKHEIM**, *Educación y sociología*. p.63

⁷ Para ampliar la comprensión sobre este proceso, consultar:

<https://www.yumpu.com/es/document/view/14435604/didactica-de-la-ternura-por-maria-emilia-lopez>

⁸ **SIEGFRED BERNFELD**, *Sísifo o los límites de la educación*. p.67

La revisión histórica⁹ es relevante para clarificar la construcción de los conceptos en torno a la infancia “[...] "el niño", la "niñez", la "infancia" y otros genéricos nombran conjuntos de saberes, representaciones y prácticas que los "adultos" han construido históricamente para asignar lugares y funciones a los niños en nuestras sociedades.”¹⁰ estos lugares y funciones han sido muy diversos.

En la actualidad algunos historiadores consideran que los niños y mujeres como sujetos de estudio son de reciente aparición.¹¹ Las características y modos particulares de solventar las necesidades de la infancia, así como la importancia de las condiciones psicoafectivas, sociales, biocorporales, intelectuales, emocionales y espirituales, no han sido siempre evidentes ni explícitas y aparecen tardíamente en la historia.

La niñez marginada se hace visible hasta que puede considerarse mano de obra (Revolución Industrial). La relevancia histórica que tiene la niñez en la vida adulta estaba desdibujada y negada. Por lo tanto, es importante considerar que el concepto de infancia es variable y polisémico, dependiendo de la época de la que se trate. Así mismo, el concepto de niño que surge de esas infancias tiene características propias dependiendo del momento histórico en donde se ubique.

Rousseau¹² introduce en el siglo XVII el concepto de infancia en su utopía “El Emilio”, para él el infante es el que no habla el lenguaje de los adultos, el infante habla con un lenguaje propio.

Phillipe Ariès¹³ confirma la invisibilización de la niñez al considerar que hasta el siglo XVII, no existía espacio para la infancia, las representaciones artísticas de

⁹ “La historia es el desenvolvimiento, a través de los tiempos, de las sociedades humanas.” **ÉMILE DURKHEIM**, *Educación y sociología*. p.40

¹⁰ **ÓSCAR SALDARRIAGA Y JAVIER SÁENZ**, *La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX*. p.392 En **PABLO RODRIGUEZ Y MARÍA EMMA MANARELLI**, *Historia de la infancia en América Latina*.

¹¹ “[...] una nueva etapa de la historia de la educación, en donde han aparecido nuevos actores que se mueven en diversos espacios y tiempos y que, hasta hace algunos años, se habían excluido de los estudios.” Entre esos actores se encuentran los niños y mujeres. **LUZ ELENA GALVÁN**, *La historiografía de la educación en México a finales del siglo XX*. p.9.

¹² **JUAN JACOBO ROUSSEAU**, *Emilio o de la educación*. p.45

¹³ **PHILIPPE ARIÈS**, *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*.

la infancia durante el medievo fueron principalmente de adultos reducidos sin ningún rasgo de infancia. Para los hombres de siglo X y XI la infancia ni interés ni realidad, la consideraban una época de transición pasajera y rápidamente olvidada, un pasaje sin importancia. La infancia transcurría rápidamente si el niño vivía y si el niño no era digno de recordar por el poco tiempo que había vivido, se olvidaba fácilmente. La supervivencia de la infancia era sumamente problemática. La negación de la infancia era explicada por su fragilidad y de ahí la indiferencia emocional y sentimental del adulto hacia los niños.

Ariès reporta que hacia el siglo XII la aparición de algunos tipos de niños ligados a las pinturas religiosas, más cercanos a la idea moderna de infancia. “Con la maternidad de la Virgen, la pequeña infancia entra en el mundo de las representaciones.”¹⁴ sin embargo Ariès describe cómo el sentimiento idealizado y cautivador de la infancia se reserva al niño Jesús hasta el siglo XIV cuando el arte italiano contribuye a su desarrollo vinculándolo a la ternura de la madre. Encontramos aquí la aparición de la idealización madre-hijo, maternidad-crianza obligada y natural y de una *Infancia Santa*. Poco a poco la infancia religiosa no se limita ya a la infancia de Jesús si no que trasciende a la vida cotidiana burguesa.

Durante los siglos XV y XVI surge la iconografía laica de la infancia a partir de la iconografía religiosa. El niño burgués de la época se vuelve partícipe de escenas familiares cotidianas, no como actor principal, sin embargo, ya aparece en la escena pictográfica como algo *gracioso* o *pintoresco*¹⁵. Para Ariès esta representación del niño como algo gracioso rodeado de adultos, anuncia el sentimiento moderno de la infancia burguesa.

La alta tasa de mortalidad infantil de la época generaba un sentimiento de indiferencia hacia la infancia que perdura en el mundo rural hasta el siglo XIX. Infancia demasiado frágil, con riesgo inminente de morir, por lo tanto, se entraba directamente a la vida adulta a partir de sobrevivir la infancia. El pintor busca

¹⁴ *Óp. cit.* p.60

¹⁵ *Óp. cit.* p.63

conservar a través de la pintura, el aspecto fugaz de la infancia. Surge un interés por el niño.

“De esta manera, aunque las condiciones demográficas no se hayan transformado mucho desde el siglo XIII al XVII, y aunque la mortalidad infantil se haya mantenido a un nivel muy elevado, aparece una nueva sensibilidad que otorga a esos seres frágiles y amenazados una particularidad que se ignoraba antes de reconocérsela: parece como si la conciencia común no descubriese hasta ese momento que el alma del niño también era inmortal. Ciertamente la importancia dada a la personalidad del niño está relacionada con una cristianización más profunda de las costumbres”¹⁶

El siglo XVII el niño se vuelve el centro de la composición pictórica y se reserva a la infancia un lugar privilegiado. Imágenes de niños en lecciones de música y lectura, jugando, dibujando. Sin embargo, los límites de la primera infancia siguen siendo imprecisos.

Ariès subraya la importancia del siglo XVII en la evolución de los temas relacionados con la primera infancia.

El descubrimiento paulatino de la infancia en el siglo XVIII y la concreción, sistematización y generalización de métodos anticonceptivos en la segunda mitad del siglo XX, influyen para que la familia se empiece a interesar por el cuidado de la salud infantil y las prácticas de higiene. Se descubre la niñez, su cuerpo, sus modales y su lenguaje ruidoso e incomprensible.¹⁷

Aparece un concepto de infancia burguesa idealizado y frágil. Sin embargo, la niñez marginada se mantiene sin valor social, económico o político. Todavía en los siglos XIX y XX “los niños son explotados laboralmente y denigrados moral y físicamente siendo las víctimas del desarrollo y subdesarrollo, su salario representaba la tercera parte del salario de un obrero adulto.”¹⁸

¹⁶ *Óp. cit.* p.69

¹⁷ *Óp. cit.* p.77

¹⁸ **ANGELO SEMERARO**, *La infancia como sujeto y objeto historiográfico.* p.106

La teoría e intervención psicoanalítica en las postrimerías del siglo XIX devela, como bien había señalado cincuenta años antes William Wordsworth en su poema, *My heart leaps up*¹⁹, “el niño es el padre del hombre”. Freud expresa mediante su teoría psicoanalítica, dos cosas relevantes, “infancia es destino” y “la sexualidad infantil negada”, a partir de estos el niño es un ser deseante y autoerótico, capaz de sentir alegría, tristeza, odio, amor, compasión.

El niño nace siendo objeto de deseo con la potencialidad de convertirse en sujeto de deseo, tiene pulsiones egoístas y agresivas, requiere ser amado, cuidado y comprendido. Freud fue el primero en reconocer que existe una pulsión sexual en la infancia y considera a ésta, como una prehistoria psíquica individual, explica cómo la *amnesia infantil*, que abarca casi siempre hasta el sexto u octavo año de vida, oculta los comienzos de la vida sexual, “[...] esas mismas impresiones que hemos olvidado dejaron, no obstante, las más profundas huellas en nuestra vida anímica y pasaron a ser determinantes para todo nuestro desarrollo posterior,”²⁰ de aquí la importancia de esta etapa, pues gran parte de la salud o patología psíquica del adulto se genera en estos años.

Aún cuando Freud y todo el movimiento psicoanalítico abonaron desde la teoría y la investigación científicas a derribar los prejuicios y desprestigio en que las sociedades contemporáneas tienen a la sexualidad humana, falta mucho por hacer. La sexualidad se sigue viviendo como algo íntimo, privado, penoso, verbalizable casi exclusivamente a través de eufemismos y todavía existe una dificultad adulta para reconocer la sexualidad infantil.

Desde la psicología evolutiva se pueden encontrar también diversas concepciones sobre las características de los niños de 0 a 3 años, es desde aquí que se empieza a reconocer en el niño la necesidad de un vínculo afectivo que le sirva de base y condición necesaria para el desarrollo.

¹⁹ WILLIAM WORDSWORTH, 1770-1850. En: <https://www.poets.org/poetsorg/poem/my-heart-leaps>. Consultado por MSVM el 21 de marzo de 2016.

²⁰ SIGMUND FREUD, *La sexualidad infantil*. En: *Tres ensayos de teoría sexual y otras obras*. p.159.

Ya desde los años sesentas del siglo XX Harlow²¹, Spitz²², Bowlby²³, reconocen las características emocionales y afectivas de los niños, así como la evolución de los vínculos y la afectividad de acuerdo a la edad. Desde estos autores se advierte cómo los bebés y niños pequeños tienen la capacidad de formar “lazos psicoafectivos”²⁴ en distintos niveles y con diferentes personas, siendo ésto no sólo posible sino adecuado.²⁵

Se reconoce también que, un niño desde más temprana edad, cognitivamente es capaz de comprender mucho más de lo que logra expresar, tiene la capacidad de desarrollar el lenguaje y apropiarse de una estructura conceptual amplia y precisa. Es heterónomo con potencial de autonomía. Necesita límites firmes, predecibles y adecuados a su edad que le brinden estructura y organización como bases para su desarrollo.

Es hasta el siglo XX que se reconoce también la inocencia y fragilidad de la niñez en general, no sólo de la niñez burguesa. Es en el marco de los derechos de los niños que se hace conciencia de la necesidad de protegerla. A partir de las presiones internacionales desde la ONU se vuelve relevante, al menos en el discurso, el darle a niños y niñas la educación necesaria para hacer de ellos jóvenes y adultos responsables, ampliándose a partir de este momento los sistemas educativos para incluir a los más pequeños.

Se puede observar como de la invisibilidad la conceptualización de niño poco a poco se construye como alguien frágil, inocente y sujeto de derechos²⁶.

²¹ **ROBERT G. HARLOW**, << Privación encubierta >> en lactantes y niños pequeños. En *Organización Mundial de la Salud*.

²² **RENÉ SPITZ**, *El primer año de vida del niño*.

²³ **JOHN BOWLBY**, *El apego y la pérdida*.

²⁴ **JOHN BOWLBY**, *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida*

²⁵ Las investigaciones realizadas de 1940-1970 por Harlow dan antecedentes importantes a las teorías del apego posteriores, para ampliar esto se puede consultar: El arrullo materno. En: <https://www.youtube.com/watch?v=zJ-q9u5Z2nM> consultado por MSVM el 11 de enero de 2014.

²⁶ **FRANCISCO JAVIER DOMÍNGUEZ**, *Infancia en internados: historias, narrativas, itinerarios*.

Ya en pleno siglo XX Para la UNICEF²⁷ y la UNESCO²⁸ el niño se conceptúa como sujeto de plenos derechos, como seres humanos titulares de sus propios derechos. Para estos organismos la niñez abarca de los 0 a los 18 años, reconoce al niño como miembro de una familia y una comunidad.

Desde este marco de derecho se han generado en diferentes países leyes para la protección de los derechos de los niños²⁹, en donde se aclara, entre otros aspectos, que un niño, no es propiedad de sus padres.

Después de esta revisión al concepto de infancia puede entenderse que este concepto es una mezcla de diversas influencias sociales, políticas, económicas, psicológicas ya que es desde estos ámbitos desde donde se piensa la infancia y se inserta en el discurso público. Este proceso no ha sido un proceso lineal, es un concepto complejo y así mismo es compleja y lenta su transformación hacia un concepto objetivo y fundamentado que derive en una infancia concreta múltiplemente determinada, por sus características biocorporales, psicoafectivas, intelectuales, sociales, contextuales, políticas y económicas.

II Antecedentes de la educación inicial

A partir de la visibilización de la infancia y no de manera inmediata, se hace evidente también la necesidad del cuidado especializado para los niños pequeños,

²⁷ **UNICEF** En: http://www.unicef.org/spanish/crc/index_30229.html

²⁸ “La Convención significa un cambio radical en el concepto de niñez, pasando de considerar a la infancia como objeto de protección a ser considerada como sujeto de derecho, significa también un cambio en el rol del estado, desde un estado tutelar a un estado garante de derechos y significa un cambio en las políticas públicas, desde un enfoque de carencias a un enfoque de derecho.” **UNESCO** En: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/politicaspUBLICAS.pdf> consultado por MSVM el 5 de abril del 2016.

²⁹ En el caso mexicano el documento que contiene la “Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes.” Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Última Reforma DOF 04-12-2014. En: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014 consultado por MSVM el 8 de marzo 2016

seres frágiles de salud y alta mortalidad. En un principio, un cuidado, reservado únicamente a las madres como únicas responsable en el ámbito familiar.

El origen de la educación inicial son las “guarderías”, su objetivo en un principio fue meramente asistencial, sin apoyo público ni aceptación ideológica, eran consideradas como la última opción para las madres que no podían cuidar a sus hijos en casa. Sin embargo, la función de las guarderías se ha ido transformando de lo asistencial a lo pedagógico, tratando de erradicar su connotación de “guardería” y abriendo un espacio para la mujer como derecho a su profesionalización sin descuidar la crianza de sus hijos, por lo que en la actualidad se les denomina Centros de Desarrollo Infantil (CDI).

Actualmente la Educación Inicial, es el nivel educativo legítimo, institucional, sistematizado y organizado dedicado a la primera infancia, es decir, del nacimiento a los tres años de edad. Este nivel educativo institucionalizado, no siempre ha existido, en la actualidad no está totalmente desarrollado, legitimado ni extendido.

La creación de las guarderías infantiles se ubica en el siglo XIX, con etapas de incremento y disminución que responden a situaciones sociales, económicas y políticas, como por ejemplo durante las dos Guerras Mundiales³⁰.

La lógica médica de la guardería del siglo XIX responde a la necesidad de una puericultura³¹ que garantice el desarrollo y crecimiento de las familias obreras ya que la mortalidad infantil amenaza el desarrollo de la producción.³²

En París, Francia a finales del siglo XIX se identifica la primera guardería en un contexto en donde todo niño es potencialmente un cadáver, por lo mismo están fuertemente enfocadas al cuidado de la vida, de la supervivencia y el aspecto higiénico (reducido a la asepsia y la limpieza) y médico son los que prevalecen.

Es el médico, en este contexto, quien ocupaba la jerarquía más alta en el equipo que laboraba en la guardería, su función no era preventiva sino la de

³⁰ ALISON CLARKE-STEWART, *Guarderías y cuidado infantil*. p.49

³¹ PUERICULTURA. - Del latín Puer que significa “niño” y cultura que significa “cultivo o cuidado”.

³² LIANE MOZERE Y GENEVIEVE AUBERT, *La guardería ideal. Experiencias. Descubrimientos. Respuestas*. p. 127-128

garantizar la sobrevivencia de los niños franceses. Hacia la Segunda Guerra Mundial la mortalidad infantil, aunque en menor medida, está presente y esta circunstancia es lo que caracteriza a la guardería como un servicio meramente asistencial, por lo que en la actividad de las maestras predomina el limpiar y el ordenar, supervisado desde la Dirección.

Todavía en los años sesentas del siglo XX, en las guarderías subyace el temor a la mortalidad infantil, sin embargo, poco a poco, el personal médico, se rinde ante la evidencia del predominio de la salud en los niños asistentes a las guarderías.

Al desvanecerse la amenaza de mortalidad infantil se abren espacios para las actividades pedagógicas, ocupándose así de otra manera de la infancia. “La <<pedagogización>> ha venido a aportar una solución a esos <<momentos vacíos>> tanto para las maestras como para los niños, dado que se trata, a través de ella, de ocupar a los niños, de ocuparse con los niños, de ocupar a la infancia.”³³

Preservar la vida del niño deja de ser el punto central de la función de la guardería y empieza a estar presente la necesidad de ocupar al niño “sano”, sin embargo, es hasta los años setentas del siglo XX, ante la falta de mano de obra, la mujer se incorpora formalmente al trabajo, esto permite que gradualmente las guarderías se transformen en instituciones educativas. No vistas del todo bien por las sociedades tradicionales que consideran a la crianza como una labor exclusiva de la familia, específicamente de la madre, sumando el hecho de que en su origen las guarderías estaban destinadas a la clase obrera.

Con la entrada de la pedagogía a las guarderías, en los años setentas del siglo XX, su funcionamiento se polariza entre los saberes médicos y pedagógicos. Estos saberes están representados por personas específicas: el Médico, la Puericultista o Educadora, sin que medie un trabajo interdisciplinario en donde todo el personal involucrado participe. En este funcionamiento subyace la regresión de la mortalidad infantil y la creciente incorporación de la mujer al trabajo.

³³ *Óp. cit.* p.132

En los Estados Unidos, por ejemplo, el incremento del servicio estuvo vinculado directamente a la necesidad de mano de obra femenina durante la primera y segunda Guerras Mundiales. Rusia es el país en donde la oferta ha sido la más amplia ya que este servicio educativo para la primera infancia ha sido parte de su sistema político económico educativo, por lo que este país ha tenido el programa con más cobertura.

II.1 La Educación Inicial en el ámbito internacional.

En el ámbito internacional, el interés por la educación inicial, entre otros aspectos se relaciona con el bienestar del niño. A partir de 1979 este discurso, cobra fuerza, ya que la UNESCO lo denomina “año del niño”.³⁴ En La Declaración Mundial de Educación para todos realizada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, se define que “el aprendizaje comienza con el nacimiento”, y por lo tanto, “exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia,” planteando así el cuidado y desarrollo de la primera infancia como conceptos indisociables.³⁵

La UNESCO considera que, para el periodo de 0 a 3 años de edad, los aspectos de cuidado y educación no tienen limitaciones claras. Y es a esta etapa a la que en términos de Institución Educativa se le designa como “Educación Inicial” con una oferta predominantemente no convencional, es decir, no está regulada ni institucionalizada por la mayoría de los gobiernos.

En la actualidad, en el marco de los derechos de la infancia y de la fuerte influencia y presión de los organismos internacionales, la Educación Inicial, empieza a cobrar relevancia por lo menos desde el discurso oficial en diferentes países de Latino América. Es este el nivel educativo en donde están insertas las instituciones educativas dedicadas a los niños y niñas de 0 a 3 años de edad, que desde lo

³⁴ UNESCO. *Indicadores de la educación de la primera infancia en América Latina*. p.9

³⁵ *Óp. cit.*

público y social forman parte de la formación y humanización de los niños, desde y para una sociedad concreta.

En el siglo XXI, países como Chile, Colombia, Argentina, Perú, Estados Unidos y países europeos como Francia, Inglaterra, Noruega, Suecia, entre otros, consideran la Educación Inicial como un tema importante de las políticas públicas en educación y el dar apoyo a las madres trabajadoras como un servicio pendiente por desarrollar en cobertura y calidad. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) hace un estudio específico en Australia, Holanda y Dinamarca, países desarrollados, concluyendo que falta mucho por hacer respecto a la cobertura, regulación y servicio educativo adecuado en Educación Inicial.³⁶

³⁶ OCDE, *¿Mi bebé o mi jefe? Cómo conciliar la vida familiar con el trabajo.*

II.II Postura de la UNESCO para América Latina

La UNESCO declara en el año 2008 que sus preocupaciones fundamentales son la educación y cuidado de la primera infancia, misma que considera del nacimiento hasta los 6 años, así como garantizar sus derechos, reconociendo la importancia de esta edad en la vida adulta de las personas. Considera necesario contribuir para que sus Estados Miembros desarrollen políticas suficientes orientadas a la atención integral de los niños de 0 a 3 años.³⁷

La Organización Mundial de la Salud, considera la edad de 5 años como el umbral crítico de supervivencia para la infancia, esto influye en que el servicio de educación inicial que abarca del nacimiento a los 3 años se siga viendo más desde su aspecto médico que desde lo pedagógico.³⁸ Y en cierta o mucha medida esta postura contribuye a que la mayor oferta de programas educativos estructurados y reglamentados se inicien hacia los 5 y 6 años de edad.

La UNESCO concibe el aprendizaje desde una perspectiva socioconstructivista y considera que la educación inicial en América Latina tiene organizaciones de atención directa e indirecta, es decir, formales y no formales. Es un nivel educativo que no forma parte de la educación básica de ningún país de Latinoamérica ni el mundo, ya que a lo más que se ha llegado es a ofrecer el servicio de manera opcional pero no obligatorio ni condicional para el ingreso al preescolar o la primaria. No existe una cobertura suficiente a la demanda del servicio educativo para la educación inicial.

Para la UNESCO, la primera infancia debe mirarse tomando en cuenta el contexto general, integrado por el contexto demográfico, económico, sociocultural y político-normativo. La definición de *atención integral* de la UNESCO es ambigua, pues no define concretamente a qué se refiere con este término. Así la define:

³⁷ UNESCO, *Indicadores de la educación de la primera infancia en América Latina*. p.7

³⁸ *Óp. cit.* p.13

“El conjunto de acciones coordinadas que pretenden satisfacer tanto las necesidades esenciales para preservar la vida, como aquellas que tienen relación con su desarrollo integral y necesidades básicas de aprendizaje, en función de sus características, necesidades e intereses²³.”³⁹

Para la UNESCO, la pobreza, la violencia, y la vulnerabilidad de la primera infancia son factores de preocupación que requieren atención, sin embargo, considero rebasan “modelos de atención integral a la primera infancia”. La protección a la infancia requiere de voluntad política y de estrategias complejas desde distintos lugares, no sólo desde la educación institucional, sino desde una economía que genere distribución del ingreso y oportunidades de desarrollo para las familias, desde la cultura y la justicia, no sólo desde el discurso político ni desde documentos que sólo responden a lo planteado por los organismos internacionales, pues ¿Cómo explicar que en México no hay una regulación específica y adecuada para las guarderías o CDI? ¿Ni es un servicio con cobertura y calidad disponible para todas las madres o padres que lo requieren?

Aún cuando quede mucho por hacer y este servicio educativo todavía sea sumamente heterogéneo en la calidad, instalaciones, cobertura y regulación oficial, actualmente los CDI son la instancia educativa legítima que desde lo público y social contribuyen a la formación y antropogénia⁴⁰ de los niños desde y para una sociedad concreta. Por ser una edad en la que el niño es totalmente dependiente física, psicoafectivamente y socioeconómicamente del adulto, la educación inicial es el nivel educativo que no sólo recibe a los niños, sino que mantiene una estrecha relación con los padres y madres.

En un CDI, formar, aprender, comunicar, cuidar y enseñar en base al conocimiento del niño, son dimensiones orgánicas (inseparables y complementarias). Esta institución educativa en particular tiene la función de

³⁹ *Óp. cit.* p.14

⁴⁰ “[...] proceso por el cual cada individuo que nace (hombre) se transforma en hombre” **JULIETA VALENTINA GARCÍA MÉNDEZ**, *Hacia un modelo pedagógico contemporáneo. Comunidades ecosóficas de aprendizaje*. p.19.

potenciar el desarrollo complejo del niño desde saberes y prácticas expertas, complementando la responsabilidad de la familia y orientándola desde la pedagogía institucional.

En la Educación Inicial se da uno de los procesos psíquicos más importantes que es la construcción de la subjetividad del niño. Definiendo esta como:

“[...] el hacerse humanos, construir el aparato psíquico, construir la capacidad de pensamiento, integrarse, ingresar en el terreno del aprendizaje, comenzar a significar el mundo, aprehender el vínculo, relacionarse afectivamente, aprehender el lenguaje, integrarse a la cultura, definir su individualidad, todas ellas funciones que hasta hace unos años ocurrían casi exclusivamente en el ámbito familiar, por lo menos hasta los dos o tres años de edad.”⁴¹

Podemos decir que la educación inicial es el enlace más cercano entre la familia y la escuela, es un lugar de crianza alternativo a la familia en donde es posible compartir el cuidado de los hijos de 0 a 3 años a una institución educativa especializada que apoye los procesos de desarrollo, socialización, aprendizaje, conocimiento del niño y cuidado.

II.III La Educación Inicial en México

En México, todavía es muy común el apoyo de la familia ampliada para cuidar a los niños pequeños, mientras los padres trabajan, por considerar a esta labor fácil, ya que se trata de *niños*. La opinión pública generalizada considera, que cualquiera se puede dedicar a cuidar bebés y niños ya que la mayoría de las mujeres tenemos un conocimiento nato, como parte del “instinto” maternal que se atribuye a la mujer para cuidar de los pequeños, ideas falsas que sólo responden a un prejuicio.

⁴¹ **MARÍA EMILIA LÓPEZ**, *Didáctica de la ternura*. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal.

Sin embargo, esta edad es compleja y requiere de conocimientos profundos y de una formación profesional experta en el manejo educativo, psicoafectivo, biocorporal e intelectual de estas edades.

El paulatino reconocimiento de la Educación Inicial como servicio educativo en México, abre la puerta a la pedagogía como disciplina filosófica que complementa el problema de la antropogenia a través de la educación del niño desde la institución educativa legítima.

En México este servicio educativo para la primera infancia ha sido diverso, es difícil identificar con claridad sus inicios. Diversas instituciones se han encargado del cuidado de los niños de 0 a 3 años de edad, desde distintas modalidades.

Algunas de las instituciones son; el Sistema Integral para el Desarrollo de la Familia⁴² (DIF), el Instituto Mexicanos del Seguro Social⁴³ (IMSS) propias y subrogadas, el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado⁴⁴ (ISSSTE), la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo⁴⁵ (Conafe), diversos centros y organizaciones de asistencia privada, y Centros de Desarrollo Infantil urbano marginados⁴⁶, así como guarderías de organismos públicos como la de la Suprema Corte de Justicia de la Nación⁴⁷ o de la Cámara de Diputados, de la Universidad Nacional Autónoma de México, de la Universidad Autónoma de Chiapas⁴⁸ (UNACH) o privadas con opción a incorporarse o no a la SEP.

⁴² <http://sn.dif.gob.mx/servicios/> consultado por MSVM el 14 de diciembre del 2014

⁴³ <http://www.imss.gob.mx/servicios/guarderias> consultado por MSVM el 14 de diciembre del 2014

⁴⁴ <http://www.issste.gob.mx/derechohabientes/estancias> consultado por MSVM el 14 de diciembre del 2014

⁴⁵ <http://www.conafe.gob.mx/educacioninicial/Paginas/default.aspx> consultado por MSVM el 14 de diciembre del 2014

⁴⁶ <http://www.nuestrosninos.org.mx/index.html> consultado por MSVM el 5 de abril del 2016

⁴⁷ https://www.scjn.gob.mx/conocelacorte/ministra/nuevo_cendi.pdf consultado por MSVM el 14 de diciembre del 2014

⁴⁸ Esta guardería en particular es para los hijos de los estudiantes que gracias a este progresista proyecto pueden continuar con sus estudios <http://www.dcs.unach.mx/index.php/noticia/item/1541-busca-unach-certificaci%C3%B3n-nacional-de-la-estancia-infantil-para-hijos-de-estudiantes.html> consultado por MSVM el 30 de marzo del 2016

DEPENDENCIA	MODALIDAD	DIRIGIDO A:	BENEFICIARIOS:
SEP	Escolarizado	Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), donde se atienden niños en etapa lactante (43 días de nacidos a 1 año 6 meses), y en etapa maternal (1 año 7 meses a 2 años 11 meses). Trabajan en horarios matutinos (7:30 a 16:00), Vespertino (13:00 a 20:00 horas) y continuo (7:30 a 20:00 horas). Adicionalmente, en los CENDI, también se brinda la educación preescolar a los menores, hijos de los trabajadores, hasta los 6 años de edad. Cuentan con los servicios de atención médica y psicológica, trabajo social y comedor.	Padres trabajadores
SEP	Semiescolarizada	Centros de Educación Inicial (CEI), que trabajan en las zonas urbano marginadas y donde no hay servicios escolarizados cercanos, con personal voluntario que tiene estudios de asistente educativo o secundaria, mismo que recibe capacitación, asesoría y supervisión de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. El servicio se ofrece a los niños en edad maternal con una atención de 3 a 5 horas diarias, de acuerdo con las necesidades de la familia y la comunidad. También se atiende a esta población en CEI con servicio mixto en donde se trabaja con un horario de 8 horas que incluye alimentación.	Padres trabajadores
SEP	No escolarizado	Esta modalidad es una alternativa educativa que ofrece orientación y atención a madres y padres de familia, a través del trabajo en módulos por medio de técnicas grupales, que propician aprendizajes sobre pautas y prácticas de crianza. Estas sesiones de trabajo sirven para apoyar la formación y educación de niños y niñas desde su nacimiento hasta los cuatro años de edad.	Madres y padres de familia que reciben orientación en las prácticas de crianza.
DIF Nacional	Escolarizado	Niñas(os) de entre 1 y hasta 3 años 11 meses de edad (un día antes de cumplir los 4 años) y entre 1 y hasta 5 años 11 meses de edad (un día antes de cumplir los 6 años) en caso de niñas(os) con alguna discapacidad, a través de subsidios que les permitan acceder a los servicios de cuidado y atención infantil.	Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras, es un Programa que apoya, a las madres que trabajan, buscan empleo o estudian y a los padres solos
IMSS	Escolarizado	El servicio de guardería atiende el desarrollo integral del niño(a), a través del cuidado y fortalecimiento de su salud, además se brinda una sana alimentación y un programa educativo-formativo acorde a su edad y nivel de desarrollo.	Madres trabajadoras aseguradas, padres viudos, divorciados o de aquél al que judicialmente se le ha otorgado la custodia de sus hijos
ISSSTE Estancias Infantiles	Escolarizado	El Instituto presta a través de las estancias servicios no sólo asistenciales, sino también educativos buscando proporcionar una formación integral a la vez que dan atención, alimentación sana y balanceada y cuidado al bebé. También le dan mucha importancia a la enseñanza de la higiene y los valores sociales y cívicos, así como a los juegos y cantos, tan importantes para el desarrollo de un niño.	Las madres trabajadoras, los padres trabajadores viudos o divorciados, que tengan la custodia legal del menor y/o los tutores que así lo acrediten.
SEDESOL	Escolarizado	Atención para niñas y niños, en las estancias infantiles afiliadas al Programa.	Facilita a través de subsidios el acceso a servicios de cuidado infantil a las madres que trabajan, buscan empleo o estudian y a padres solos.
CONAFE	Escolarizado No escolarizado	Desde 1992, Conafe ha brindado servicios de Educación Inicial a niños de cero a cuatro años de edad, junto con sus padres y/o cuidadores, así como a mujeres embarazadas.	Padres de familia, agentes educativos y otros miembros de la comunidad
CENDI s UNAM UAM IPN UNACH Nuestros Niños	Escolarizado	Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), donde se atienden niños en etapa lactante (43 días de nacidos a 1 año 6 meses), y en etapa maternal (1 año 7 meses a 2 años 11 meses). También se brinda la educación preescolar a los menores, hijos de los trabajadores, hasta los 6 años de edad.	Personal académico y administrativo en activo, de tiempo completo y medio tiempo y estudiantes adscritos a estas instituciones
CENDIs PRIVADOS	Escolarizado	Guarderías, Centros de Desarrollo Infantil, Jardín de niños, Kinder, que proporcionan servicios educativos de Educación Inicial y Preescolar. Regulados por la SEP.	Público en general que solicita sus servicios

Cuadro 1. Configuración de la Educación Inicial en México.

En el cuadro 1 se muestra de manera general como está configurada la Educación Inicial, qué organismos la organizan, bajo qué modalidad y hacia quien va dirigido el servicio. La SEP es el organismo federal encargado de emitir políticas públicas sobre Educación Inicial, sin embargo, no es obligatoria su incorporación. En este sentido la mayoría de las guarderías privadas eligen no incorporarse ya que la incorporación se ha traducido hacia el sistema escolar en burocratización y aún más carga administrativa para el Director Escolar.

Es incorrecto e indebido que, a pesar de que la vida de los niños ahí se pone en juego, tenemos el caso de la Guardería ABC⁴⁹ en Hermosillo, Sonora, en donde murieron más de 40 niños en completa impunidad, exista una enorme corrupción en la asignación y vigilancia por parte de las instancias responsables de este servicio que va más allá de lo educativo. En algunos casos este servicio se ha visto como un botín en donde cada inscripción representa una ganancia económica.

Por principio este servicio educativo debería dignificarse y generar recursos suficientes para instalaciones adecuadas, mantenimiento y profesionalización docente, así como generar empleos formales y bien pagados, que aseguren el bienestar integral de los niños y estabilidad laboral a los empleados.

Por otro lado, las regulaciones oficiales para este tipo de servicio, son las mismas que se exigen a cualquier establecimiento mercantil, sin ninguna adaptación para el tipo de servicio educativo que se ofrece:

- Uso de suelo⁵⁰. Es permiso otorgado por las autoridades locales (en este caso DF), Secretaría de Desarrollo Urbano y Vivienda (SEDUVI) que autoriza el giro mercantil (guardería o jardín de niños) en un local específico. Vigencia permanente.

⁴⁹ Para mayor información consultar:

http://version.xoc.uam.mx/MostrarPDF.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=8360&archivo=7-586-8360pni.pdf&titulo=Violencia%20discursiva%20y%20juego%20de%20lenguaje.%20El%20caso%20de%20la%20guarder%C3%ADa%20ABC Consultado por MSVM el 5 de abril del 2015

⁵⁰ <http://ciudadmx.df.gob.mx:8080/seduvi/> Consultado por MSVM el 8 de marzo del 2016

- Declaración de apertura.⁵¹ Documento que expide la Delegación Política a solicitud de una razón social, en donde se avisa a la autoridad el inicio de actividades comerciales. Vigencia permanente.
- Constancia de seguridad estructural.⁵² La emite un perito, Ingeniero civil especialista en estructuras autorizado por la Delegación, vigencia de 5 años.
- Visto bueno de seguridad y operación.⁵³ La emite un Director Responsable de Obra (DRO) autorizado por la delegación. Tiene vigencia de 3 años.
- Programa interno de protección civil⁵⁴ (la elaboración de este programa no considera de manera explícita a los niños que integran un CDI, por ejemplo, los extintores debieran quedar fuera del alcance de los niños y además a una altura que si bien sea accesible para el adulto no represente un riesgo para el niño, sin embargo desde la normatividad de Protección civil, existe una altura estandarizada que no toma en cuenta lo anterior). Se deben incluir las constancias de capacitación del personal en materia de seguridad. Ahí se especifica quienes forman las brigadas de evacuación en caso de incendio, sismo o algún otro siniestro como fugas de gas. Se incluye el cronograma anual de simulacros de evacuación. Se incluye un peritaje de las instalaciones de gas, de electricidad. Se revisan las señalizaciones para evacuar el inmueble. Se presenta la constancia que expide la empresa de extintores en donde haga constar que se encuentran vigentes ya que cada año se deben mandar a mantenimiento, entre otras muchas especificaciones de seguridad. El programa interno de protección civil tiene vigencia de 1 año. Se presenta ante los directores de Protección Civil de la Delegación política correspondiente

⁵¹ <http://www2.df.gob.mx/virtual/sedeco/transparencia/fraccion20/tramites/T5.pdf> Consultado por MSVM el 8 de marzo del 2016

⁵² http://www.tramitesyservicios.df.gob.mx/wb/TyS/registro_de_constancia_de_seguridad_estructural consultado por MSVM el 8 de marzo del 2016.

⁵³ http://www.tramitesyservicios.df.gob.mx/wb/TyS/visto_bueno_de_seguridad_y_operacion consultado por MSVM el 9 de marzo del 2016

⁵⁴ http://www.tramitesyservicios.df.gob.mx/wb/TyS/autorizacion_del_programa_interno_de_proteccion_ci consultado por MSVM el 9 de marzo del 2016

- Alta ante la Secretaría de Hacienda y Crédito Público

La Secretaría del Trabajo y Previsión Social Federal, en sus inspecciones de seguridad e higiene, considera únicamente a los trabajadores, su reglamentación está enfocada a la industria pesada. No hay tampoco ninguna reglamentación específica para los trabajadores de un CDI que proteja a los niños directa o indirectamente.

En el sexenio presidencial de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), a partir de una promesa de campaña se puso en marcha por parte de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) el programa de guarderías⁵⁵, aún cuando los usuarios del programa lo evaluaron satisfactoriamente⁵⁶ es un programa que en el mejor de los casos responde a la guarda de los niños. Este servicio ha sido poco confiable tanto en el cuidado como en lo pedagógico.⁵⁷

La breve revisión de los diferentes servicios educativos para la primera infancia en México, da cuenta como se explica en capítulos anteriores, que México no es la excepción y que existen diversas infancias en el territorio nacional. Cada una con características sociales, económicas, políticas y concepciones específicas, por lo que difícilmente un sólo modelo puede dar respuesta a las problemáticas y situaciones específicas de las infancias mexicanas.

En el caso de la Ciudad de México, el contexto cotidiano en que vivimos, familias pequeñas de 1 y 2 hijos la mayoría, la inseguridad en la calle, espacios urbanos inseguros y pequeños, hacen que los CDI, sean cada vez más necesarios. No sólo como un espacio de socialización, sino un lugar en donde se le ofrezca a los niños ambientes de desarrollo, afectividad, alimentación y educación adecuados

⁵⁵ http://www.2006-2012.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Estancias_Infantiles_para_Apoyar_a_Madres_Trabajadoras consultado por MSVM el 15 de diciembre del 2014

⁵⁶ http://www.2006-2012.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/EvaluacionProgramasSociales/Evaluacion_Impacto/El_PEI_2011/Inf_Final_PEI.pdf p. 27 consultado por MSVM el 9 de abril del 2016

⁵⁷ <http://www.jornada.unam.mx/2009/06/10/politica/003n1pol> consultado por MSVM el 9 de abril del 2016 y <http://www.jornada.unam.mx/2014/06/28/politica/014n1pol> consultado el 9 de abril del 2016

a su edad y liberen tiempo para madres y padres, para su desempeño y desarrollo laboral y profesional.

III Políticas públicas en Educación Inicial en México.

En México con la incorporación de la educación preescolar al Sistema Nacional de Educación Básica, se hace un reconocimiento sobre la importancia de la infancia de 3 a 6 años. Sin embargo, el reconocimiento de la importancia de la atención educativa institucional de los 0 a los 3 años, es todavía incipiente. A pesar de ser un servicio importantísimo que apoya el desarrollo de la mujer y de algunos padres, en múltiples sentidos y a todos los niveles y que contribuye a la equidad de género al liberar espacio no sólo para ocupaciones laborales, sino de desarrollo profesional y personal de hombres y mujeres.

Según cifras de la UNICEF⁵⁸ en el 2009 en México la población entre 0 y 5 años era de 11.6 millones de niños, 61% de los cuales se encuentra en situaciones de pobreza patrimonial y el 27.4 % en pobreza alimentaria.

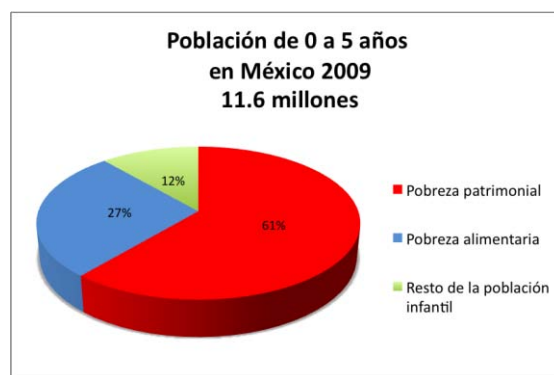


Figura 1. Situación de la infancia en México en el 2009 según la UNICEF.

En la figura 1 se muestra la difícil situación de la gran mayoría de la infancia mexicana de 0 a 5 años. El 88% de los niños de 0 a 3 años comprendidos en la

⁵⁸ <http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos.html> consultado por MSVM el 9 de enero del 2014

estadística sufren de pobreza patrimonial o alimentaria. Esta situación requiere de acciones inmediatas, específicas y bien planeadas que beneficien directamente a los niños a través de servicios educativos de calidad, entre otras acciones urgentes desde la economía y la política nacionales.

Según cifras del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) el 42% de las mujeres de 14 años de edad o más forman parte de la población económicamente activa y 96% trabaja fuera del hogar.⁵⁹ El INEGI no cuenta con estadísticas sobre la población infantil ni su escolaridad en edades de 0 a 3 años.

Dada la relevancia de una infancia feliz, el asegurar un servicio educativo para la primera infancia, no sólo es recomendable para fomentar el desarrollo adecuado del niño y para apoyar a la mujer trabajadora sino para la construcción de una sociedad más justa y feliz.

III.I Análisis del *Modelo de Atención con enfoque Integral para la Educación Inicial*, Secretaría de Educación Pública, México

Actualmente el documento oficial emitido por la SEP de fecha 2013 sobre educación inicial, responde a los temas de actualidad, y recupera los planteamientos de la UNESCO principalmente, como el de la atención integral. Este capítulo hace el análisis crítico de la conceptualización de infancia en el documento que acompaña a las políticas públicas educativas en México en torno a la educación inicial y el enfoque integral de derechos de los niños y niñas. Considero que la noción de infancia es producto de una construcción socio-histórica⁶⁰ la cual ha sido

⁵⁹ <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2011/mujer11.asp?c=2784&ep=53>, consultado por MSVM el 5 de septiembre del 2015

⁶⁰ La infancia como campo de estudio es relativamente nueva. La mayoría de los autores concibe que el entender a la infancia como construcción social y no como etapa naturalmente dada surge con los estudios de Phillipe Ariés (1961) en *L' enfant et la vie familiale sous l'ancien regime*. En ella el autor plantea la génesis del *sentimiento de infancia* a la par de dos instituciones propias de la modernidad: familia y escuela. Junto al estudio de Ariés, en Europa y USA, comienzan a producirse en el ámbito de la historiografía una amplia proliferación de trabajos sobre la historia de las mentalidades y la familia que abordan los sentimientos de infancia en su carácter de objetos socio-históricamente construidos.

resignificada a lo largo de los años dependiendo de las fuerzas políticas que se juegan en los Estados de acuerdo a las demandas sociales organizadas. Hablar de noción también remite a pensarlo en términos gramscianos⁶¹ reconociendo que no se trata de un todo coherente y homogéneo, sino más bien, de un conjunto de creencias, teorías y conocimientos con bases ideológicas-políticas heterogéneas, producto y resultantes de las diversas coyunturas históricas como se revisó en el primer capítulo de este trabajo.

Se analiza entonces el documento “Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial” publicado para normar la acción de la Educación Inicial por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año 2013.

En este sentido, el presente capítulo se constituye en un ejercicio que analiza críticamente el documento con base en tres preguntas:

- ¿Qué se entiende por el niño de 0 a 3 años como sujeto de derechos?
- ¿Qué se entiende por desarrollo cognitivo en los niños de 0 a 3 años?
- ¿Qué se entiende por aspectos y desarrollo afectivos en los niños de 0 a 3 años?

Considero que las mismas pueden colaborar en la construcción de posibles hipótesis o indicios para reflexionar sobre cómo se concibe a la infancia de 0 a 3 años desde las políticas públicas en México en la actualidad.

Teresita (sic) Cordero ⁶² señala que desde los años setenta América Latina se ha caracterizado por una heterogeneidad de instituciones que atienden a los niños y niñas de 0 a 3 años, proceso que fue en incremento en relación a las necesidades del mercado, específicamente, de la inserción de las mujeres en el mercado laboral y de los diferentes acuerdos mundiales (Jomtien en el año 1990 o el Foro Mundial de Educación en el año 2000) que señalan a la Educación como valor humano fundamental que debe comenzar con el nacimiento. “En este sentido, la educación inicial toma un papel preponderante en los ámbitos oficiales. Por

⁶¹ Para mayor información puede consultarse El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce de Antonio Gramsci.

⁶² **TERESITA (sic) CORDERO**, *Educación inicial en América Latina: Situaciones y retos, caso panameño*. p.39

ejemplo, los Estados Latinoamericanos (presionados también por los organismos internacionales) incluyen dentro de (*sic*) sus propuestas educativas la obligatoriedad de la etapa preescolar. Esta situación es consonante con el énfasis dado a la educación básica cuyo objetivo es capacitar a la población para el mercado laboral”⁶³ .

Un análisis cuantitativo del nivel inicial, del año 2006, realizado por la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación de Argentina da cuenta de que para la mayoría de los Estados Latinoamericanos la universalización de al menos un año de educación inicial era un tema central en sus agendas, aunque en muchos de ellos no estaba legislado. Durante estos años hubo un aumento considerable de la población que asiste a nivel preescolar en todos los países de América Latina.

En México es obligatoria la Educación Preescolar a partir de los tres años de edad, aún cuando se reconoce el trayecto educativo de la educación inicial desde los 45 días y hasta los 5 años por lo cual en varios países de Latinoamérica se generan planes nacionales que orientan a la educación de 0 a 3 años.

En México, específicamente, la Secretaría de Educación Pública (SEP) elabora en el 2013 el documento “*Modelo de Atención con enfoque Integral para la Educación Inicial*”.

El análisis de este documento debe ser también contextualizado tomando en consideración los avances en materia de Derechos de infancia en México⁶⁴, ya que se elaboró respondiendo a las demandas de la sociedad actual, “[...] con el propósito de orientar (y enriquecer) el trabajo educativo con los niños, para brindar una atención de mayor calidad, independientemente de la institución, la modalidad o el servicio en que se les atienda, en congruencia con los fines y propósitos de la

⁶³ *Óp. cit.* p.40

⁶⁴ El documento que contiene la “Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes.” Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Última Reforma DOF 02-04-2014. En: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/185.pdf>. Consultado por MSVM el 8 de marzo del 2016

educación.”⁶⁵ de manera abierta y reconociendo que los tres primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo y el aprendizaje, centrándose en el desarrollo de habilidades.

En este sentido, considero que, si bien el Estado no puede intervenir en todo el proceso educativo del nivel inicial ya que el mismo no es obligatorio, sí presenta un interés por comenzar a reflexionar y pensar sobre las diferentes problemáticas y complejidades que atañen a este nivel del sistema educativo, a la par de que comienzan a construir una determinada manera de pensar la infancia desde los 45 días de vida. La educación inicial considera al niño a partir de los 45 días de nacido ya que en términos biológicos el puerperio, que tiene esta duración (45 días) es una etapa necesaria para la recuperación biocorporal de la mujer, además de que el bebé logra cierta independencia de la madre a esta edad. En términos laborales los 45 días posteriores al nacimiento, la mujer que trabaja en un empleo formal cuenta con incapacidad materna por parte del IMSS o ISSSTE.⁶⁶

Resulta relevante entonces analizar críticamente, preguntarnos e interrogar sobre cuáles son esas primeras maneras de mirar y nombrar la infancia desde lo institucional, que comienzan a construir sentidos sobre lo que debe ser la educación inicial de 0 a 3 años, lo cual puede condicionar el impacto y relevancia de las intervenciones educativas.

III.1.1 ¿Qué se entiende por el niño de 0 a 3 años como sujeto de derechos?

Como se sostiene en la contextualización, las leyes y avances en materia de Derechos de la Infancia desde los organismos internacionales han influenciado fuertemente la conceptualización que se realiza de la misma, en el documento elaborado por la SEP.

⁶⁵ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Modelo de atención con enfoque integral. Educación Inicial*. p.36

⁶⁶ En México no se reconoce la incapacidad paterna, es decir el hombre al ser padre no tiene días libres pagados que le permitan dedicarse a la paternidad.

Desde este documento, se considera a los niños como sujetos con derechos y necesidades, en una relación de igualdad con los adultos, aunque también presenta sus diferencias en relación a otros momentos de la vida ya que aún se le considera como un sujeto en constitución con necesidades respecto al desarrollo físico, cognitivo, emocional, social y cultural. Aún cuando en el documento se reconocen sus características cognitivas y emocionales, deja de lado una parte importante acerca de la constitución de la estructura psíquica como la subjetividad y el reconocimiento de la sexualidad infantil. El Estado y la Familia son presentados, en el documento elaborado por la SEP para la educación inicial, como los principales garantes para que los derechos de los niños se cumplan y la educación institucional es aquí señalada como la modalidad a través de la cual pueden cumplirse parte de esos derechos.

En el documento se recuperan los aportes de las neurociencias, señalando que estas ciencias “han posibilitado una mayor comprensión acerca de las bases para el proceso de aprendizaje y cómo se desarrolla y fortalece el cerebro de los bebés y niños pequeños.”⁶⁷ Las neurociencias también son consideradas para pensar lo social, así en el documento se sostiene que “los niños nacen con capacidades físicas y psicosociales que les permiten aprender, comunicarse y desarrollarse.”⁶⁸ que tienen necesidades y que requieren de un *Agente Educativo* afectuoso y sensible que le brinde experiencias enriquecedoras para lograr desarrollar sus potencialidades. Así mismo se manifiesta una amplia preocupación por cuestiones relacionadas al maltrato, al abuso y la defensa, pero pareciera que hablar de sexualidad infantil sólo está relacionado con situaciones de abuso o de riesgo.

⁶⁷ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Modelo de atención con enfoque integral. Educación Inicial*. p.43

⁶⁸ Opus. Cit. p.46

Desde este marco, en el documento se rescata lo planteado en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño⁶⁹ en donde “[...] se puntualiza que los niños no son propiedad de sus padres, ni son seres indefensos que se benefician de la caridad, sino son seres humanos, destinatarios de sus propios derechos.”⁷⁰ En el documento se considera al niño con el derecho de ser protegido de los abusos de poder. Además, se concibe al niño como sujeto con la capacidad de opinar, tomar decisiones, tener iniciativa y organizarse con sus pares de manera intencional, a la vez que requieren de provisión y protección adulta.

En otra parte del documento vuelve a hacerse hincapié en torno a las cuestiones relacionadas con situaciones de peligrosidad y carencia que puedan poner su vida en riesgo, en este sentido se señala como fundamentales el derecho a la supervivencia, a la protección y a la participación.

En esta concepción se incluye a niños urbanos, rurales, marginados, indígenas, migrantes, discapacitados considerándolos con diferencias individuales, con ritmos de aprendizaje y temperamentos diferentes.

Se percibe un fuerte énfasis en la educación inicial con atención integral desde la perspectiva de las neurociencias como compensatoria de desventajas para los niños en situaciones de pobreza inequidad (sic) y exclusión social respondiendo al “Compromiso hemisférico por la atención de la primera infancia, 2007”⁷¹, como el propio documento lo declara. Sin embargo, es importante considerar de acuerdo a Bruner⁷² que las experiencias compensatorias por sí solas, no logran paliar los efectos negativos de la pobreza, la desnutrición y la exclusión social, sino que esta situación socioeconómica desfavorecida es una situación compleja directamente

⁶⁹ Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Convención sobre los Derechos del Niño. En: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm> consultado por MSVM el 9 de enero del 2014

⁷⁰ **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.** *Modelo de atención con enfoque integral. Educación Inicial.* p.40

⁷¹ **Organización de Estados Iberoamericanos,** *Compromiso hemisférico por la educación de la primera infancia.* En: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1369>. Consultado por MSVM el 8 de marzo de 2016.

⁷² **JEROME S. BRUNER,** *Desarrollo cognitivo y educación.* p.124

vinculada con las oportunidades de empleo para los adultos responsables en la familia y la percepción subjetiva de poder o impotencia.

En el documento el juego está enfocado hacia su capacidad de fortalecer capacidades físicas, afectivas e intelectuales y considera al niño con “derecho a desarrollar su personalidad y sus actitudes, así como su capacidad mental y física.”

⁷³ Se concibe al niño como partícipe y actor principal con derecho a la identidad, la cual él mismo es portador, sin embargo, la descubre a partir de la interacción afectiva con los adultos. Concibe a un niño con capacidades, “que participa activamente en la vida social, piensa y expresa libremente su opinión, toma decisiones sobre sus creencias y asociación pacífica con otros grupos; es portador de los derechos al libre acceso a la información, a una vida plena y digna, al más alto nivel posible de salud, a la seguridad social, a su propia vida cultural, al descanso, al esparcimiento, a una sana alimentación y, por supuesto, a la educación.”⁷⁴ Todo esto es a lo que todo adulto debería aspirar, sin embargo el hecho de declararlo en un documento oficial no es suficiente sin embargo lo hace exigible. Encuentro una concepción de infancia ideologizada pues el documento no hace precisiones específicas de cómo lograr que un niño mexicano, desde su infancia específica, alcance la madurez para todo lo que el documento enuncia.

Los derechos de los niños los debe garantizar el Estado a través de políticas públicas en todos los ámbitos. Es decir, que generen bienestar social, económico, intelectual, cultural y físico de la población en general, ya que al ser la infancia un periodo altricial de la vida, su bienestar general, biocorporal, psicoafectivo y socioeconómico depende directamente del adulto.

⁷³ **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**, *Modelo de atención con enfoque integral. Educación Inicial*. p.35

⁷⁴ *Óp. cit.* p.37

III.1.11 ¿Qué se entiende por desarrollo cognitivo?

Una segunda pregunta que interesaba retomar refiere al desarrollo cognitivo, a fin de poder reconocer cómo se conceptúa el modo en el cual los niños y niñas desarrollan las potencialidades mentales para poder otorgar sentido al mundo, desenvolverse en él y aprender.

Se construye una definición sobre la primera infancia valiéndose de los aportes de las neurociencias y de enfoques socioculturales y expresa su desacuerdo con la idea de pensar el desarrollo en etapas, fases o momentos, como si existiera una sola manera de ser niño o niña o una sola forma lineal y sucesiva de constituirse como tal. El desarrollo se configura como un proceso fuertemente socio-cultural y cobran relevancia las experiencias que el sujeto atraviesa, lo que implica reconocer que existe una amplia diversidad de modos de transitar y habitar las infancias. Sin embargo, para lograr una intervención educativa adecuada, es necesario tomar en cuenta las características biocorporales, psicoafectivas, intelectuales y emocionales de acuerdo a la edad. Aún cuando se pretendan borrar etapas o fases es imposible no pensar en que el desarrollo humano es gradual y según la edad este desarrollo tiene diferentes características que sí tienen un momento específico para su aparición, estimulación y perfeccionamiento. Si se considera que en el primer año de vida se dan enormes logros a nivel psicomotor, psicoafectivo, cognitivo, pues se logra el sentado en pirámide, el rodado, el gateo, la marcha erecta en dos pies, se dan las bases y los primeros logros del lenguaje, el bebé comienza la ablactación⁷⁵, se empieza a relacionar afectivamente y a construir lazos afectivos con las personas que lo cuidan. Todo esto hace que exista una diferencia sustancial que se va presentando mes a mes y de la cual el documento oficial de la SEP no hace mención alguna, no considera la heterocronía humana y dentro de esta la condición artificial de la infancia, la cual se va superando gradualmente.

⁷⁵ Incorporación paulatina y progresiva de nutrientes en la alimentación de los niños.

En el documento se parte de considerar que cuentan con un potencial de aprendizaje que tiene relación por un lado con factores biológicos como la plasticidad cerebral y la carga genética y por otro con factores sociales que inicialmente responden a un contexto, primero a través de la imitación y luego a través de la adquisición de habilidades sociales.

En relación al primer aspecto el desarrollo cognitivo se centrará en el trabajo sobre la maduración de las diferentes partes del cerebro, lo que es llamado período sensible que posibilitará o favorecerá la plasticidad cerebral de los sujetos. En este sentido es necesario considerar el proceso de mielinización fundamental para el desarrollo de la biocorporalidad más que pensar en posibilitar o favorecer la plasticidad cerebral.

El documento deja de lado todo el aspecto de la constitución de la sexualidad infantil, cómo el niño va formando el concepto de cuerpo de hombre o mujer, la imagen de sí mismo, y otros aspectos fundamentales del desarrollo humano que se conforman en estas edades y que son la base del conocimiento y cuidado del cuerpo y la salud.

Por otro lado, en el documento el concepto de experiencia será trascendental en tanto espacios o momentos que estimulen al máximo la plasticidad cerebral de los sujetos.

En el documento se señala, “Considerando que el cerebro puede modelarse gracias a la propiedad de plasticidad neuronal que posee, la cual le permite interactuar con el ambiente, es importante reflexionar sobre el tipo y la frecuencia de las conexiones neuronales que se desarrollan durante los primeros años de los niños, para adaptarse posteriormente a un mundo cambiante. Este proceso depende del uso o desuso de las conexiones que se han desarrollado, denominadas experiencias reforzadoras; las conexiones se mantienen si se hace uso de ellas. Por tanto, el aprendizaje es un factor más en la potenciación de la plasticidad neuronal.”⁷⁶

⁷⁶ Op. cit. p.46

El enfoque de las neurociencias es interesante, sin embargo sería necesario primero hacer referentes más claros sobre las características de los niños en sus diferentes edades, Zuluaga Gómez⁷⁷ plantea la necesidad de estudiar rigurosamente el vínculo del neurodesarrollo con las prácticas pedagógicas, para no caer en inadecuaciones en la apropiación del conocimiento científico, ya que de este modo se favorece la consolidación de neuromitos que sobredimensionan la plasticidad cerebral o la sobre o sub valoración de las capacidades de transformación educativa del niño a partir del enfoque de las neurociencias.

Como integrantes de la raza humana, no somos sólo cerebro. Somos cuerpo y es necesario incluirlo desde una postura holística del desarrollo humano. La experiencia por sí sola puede no ser significativa, es necesario plantearse un objetivo y debe sustentarse en el conocimiento teórico y la observación adecuada. La experiencia debería ser explícita en el documento, en el sentido que la experiencia por sí misma no es potenciadora del desarrollo ni del aprendizaje pues requiere una planeación que observe las características del niño de acuerdo a su edad.

En cuanto al desarrollo cognitivo entendido desde la dimensión socio-cultural se reconoce la influencia de Bruner, Vigotsky y Rogoff. Desde este marco, el documento señala la fuerte influencia del contexto en los procesos de desarrollo de los niños y niñas. Retomando a Rogoff afirman que “el desarrollo cognitivo también conlleva la apropiación de las herramientas intelectuales y destrezas de la comunidad cultural de la cual forman parte los niños.”⁷⁸ Las experiencias son entendidas aquí como necesarias para el desarrollo cognitivo de los sujetos. En el documento se señala como importante la participación activa que los niños puedan tener en las mismas a fin de favorecer al desarrollo de estas capacidades. Desde la

⁷⁷ **JAIRO ALBERTO ZULUAGA GÓMEZ**, *Neurodesarrollo y educación inicial. Fronteras de encuentros de utopías y sueños. En:*

<https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Temas%20%20Proyectos%20%20Actividad%20%20Documento/Attachments/512/10%20Jairo%20Zuluaga%20Neurodesarrollo%20y%20Educaci%C3%B3n%20inicial.pdf> Consultado por MSVM el 5 de abril del 2016

⁷⁸ **SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**, *Modelo de atención con enfoque integral. Educación Inicial. p.54*

perspectiva del psicoanálisis se plantea que “[...] la importancia de las primeras experiencias estriba en que preparan el escenario para todo lo que vendrá más adelante; y cuanto más precoces sean las experiencias, más fuerte será su influencia.”⁷⁹

En esta perspectiva co-definida por factores biológicos y socioculturales “se considera al desarrollo como resultado de la experiencia sobre el potencial genético innato. Se trata de una concepción de la existencia de niñas y niños no como receptores pasivos, sino que para aprender y desarrollarse interactúan de manera deliberada y activa con el entorno que les rodea desde que son bebés (Lansdown,2005), por tanto sus capacidades se desarrollan en función de las experiencias que les ofrecen posibilidades para explorar, experimentar y descubrir.”⁸⁰ sin embargo es necesario considerar que el bebé no nace en blanco, no es una *tabula rasa* a la cual la experiencia lo modificará. El niño es portador de una herencia evolutiva y efectivamente las primeras experiencias modificarán su personalidad. El recién nacido recapitula etapas importantes de la historia del género humano.⁸¹

Desde este marco entonces, en el documento de la SEP se señala que las capacidades con las que cuentan los niños requieren que el adulto tenga conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan fortalecerlas, mejorar su nivel de desarrollo, condiciones de vida y se sienten las bases para enriquecer el entorno personal, familiar, escolar y social de los niños. Sin embargo, no aclara qué conocimientos, qué habilidades y qué actitudes debería tener el adulto para fortalecer las habilidades mencionadas.

⁷⁹ **BRUNO BETTELHEIM**, *No hay padres perfectos: El arte de educar a los hijos sin angustias ni complejos*. p.26.

⁸⁰ **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**, *Modelo de atención con enfoque integral. Educación Inicial*. p.41

⁸¹ **BRUNO BETTELHEIM**. *No hay padres perfectos: El arte de educar a los hijos sin angustias ni complejos*. p.24.

Para el caso particular de lo cognitivo, el documento plantea el *Ámbito 2: Descubrimiento del mundo*, y da un listado específico, ambiguo y escueto de las capacidades que se favorecerán.

También se señala como central la figura del docente como mediador, encargado de “prestar” sus andamiajes a través del nombrar y acompañar al niño en la exploración cotidiana. Por lo tanto, a esta edad la relación verbal y corporal con el adulto cobra especial relevancia y sería necesario aclararla para que influya de manera positiva en la constitución no sólo cognitiva sino psíquica y afectiva de los niños, ya que normalmente el lenguaje verbal y corporal en el adulto está atravesado por la ideología, por ejemplo “*si no comes ya no te voy a querer*” relacionando la nutrición con el afecto de una manera negativa. Esta relación parte de la propia constitución psicoafectiva y de la amplitud de la estructura conceptual de las maestras, por lo cual su selección y formación debería de ser sumamente cuidadosa y clara. El desarrollo cognitivo planteado en el documento es complejo y requiere de mayor precisión y análisis en su expresión.

III.I.III ¿Qué se entiende por aspectos y desarrollo afectivos?

Esta pregunta se considera central porque posibilita también reconocer posibles indicios de cómo es pensada la infancia. El desarrollo psicoafectivo es la base necesaria para el desarrollo intelectual, biocorporal y emocional.

En el documento se aclara que ha existido una segmentación entre las acciones de tipo asistencial y las educativas, siendo necesario incluir ambas en un enfoque integral. En el concepto asistencial subyace la intención de incluir a los desfavorecidos en el modelo planteado. Considero que la palabra cuidado sería más adecuada que *asistencial*. Se considera que los niños tienen necesidades educativas y afectivas, tiene en cuenta a las relaciones de afecto como factor indispensable para fortalecer la confianza y seguridad de los niños, el desarrollo del autocuidado y autoprotección de su integridad física y emocional y reconoce que “La situación económica, cultural y lingüística de los niños ejerce influencia en su

desarrollo físico, intelectual, afectivo y social.”⁸² sin embargo considera también que lo afectivo compensa las desventajas de un ambiente desfavorecido.

Las instituciones de Educación Inicial, se considera en el documento, pueden orientar a los padres y familiares en las dificultades de crianza para comprender y dar sentido a la conducta infantil, Bettelheim considera que además de la carga genética y evolutiva con la que nacen los bebés, las cuales le dan el potencial de desarrollo y aprendizaje, el factor que modela ese potencial es el comienzo de la vida personal. Especifica la importancia del respeto a la personalidad singular del niño para no imponer falsas expectativas de los padres o maestros⁸³.

Se argumenta que los entornos afectivos, estimulantes y creativos que respetan el ritmo y la iniciativa de los bebés y niños pequeños, tiene efectos positivos inmediatos en el crecimiento y salud emocional y posteriores en el rendimiento académico y oportunidades de trabajo en el futuro. Toma en cuenta que para un adecuado desarrollo afectivo, los adultos deben ser atentos, disponibles e interesados en las demandas de los bebés, tiernos y dispuestos a cantar, escuchar jugar y abrazar y con estabilidad, recuperando a Dolto quien considera que el niño pequeño requiere de maestras amorosas, alegres y positivas que influyan para que sea “un niño feliz, con alegría de vivir, que se desarrolla (sic) como debe desarrollarse, con sus particularidades propias que deberán ser respetadas.” ⁸⁴

Considera que “El vínculo afectivo tiene un papel esencial para la vida, y constituye la base o condición necesaria para el progreso del niño en los diferentes ámbitos de su desarrollo.”⁸⁵ Subyacen en el documento las investigaciones de Harlow, Spitz, y Bowlby así como más recientes de Brazelton, desde donde se reconocen las características específicas, así como la evolución de los vínculos y la

⁸² **SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**, *Modelo de atención con enfoque integral. Educación Inicial*. p.31

⁸³ **BRUNO BETTELHEIM**, *No hay padres perfectos: El arte de educar a los hijos sin angustias ni complejos*. p.25.

⁸⁴ **FRANÇOISE DOLTO**, *¿Tiene el niño derecho a saberlo todo?* p, 191.

⁸⁵ **SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**, *Modelo de atención con enfoque integral. Educación Inicial*. p.49.

afectividad de acuerdo a la edad⁸⁶. Estos lazos afectivos van surgiendo con la interacción afectuosa cotidiana, a través del intercambio verbal y corporal. Spitz sostiene que una relación afectuosa con los bebés y niños pequeños sí tiene la capacidad de compensar carencias nutricionales leves y aclara que en ausencia de afecto los niños se tornan enfermizos y eventualmente pueden morir.⁸⁷ Brazelton señala también que la carencia afectiva puede llegar a ser sumamente dañina al desarrollo incluso en niños bien alimentados y físicamente sanos⁸⁸.

Por su énfasis en las situaciones de vulnerabilidad del niño, el documento plantea la capacidad de *resiliencia*⁸⁹ como un medio para ampliar las habilidades de resolución de problemas, para afrontar situaciones específicas y difíciles de la vida cotidiana. “Tiene más capacidad de resiliencia quien manifiesta mayor capacidad para encontrar soluciones adversas, a menor costo emocional.”⁹⁰

En el documento se considera que las prácticas de crianza planteadas toman en cuenta los conocimientos y modalidades de las familias aún desfavorecidas y expresa como uno de los propósitos de la educación inicial, la creación de vínculos de participación con las familias.

Se considera que el paso del cuidado materno al agente educativo requiere una adaptación de la familia, al centro educativo dándole continuidad a las experiencias para lograr la construcción del vínculo necesario a fin de enriquecer sus experiencias de crianza en un ambiente educativo que reconozca y acepte sus características a partir del conocimiento y reconocimiento mutuo, agente educativo-niño. Sin embargo, no aclara cómo debe ser la adaptación, ni explicita las

⁸⁶ Las investigaciones realizadas de 1940-1970 por Harlow dan antecedentes importantes a las teorías del apego posteriores, para ampliar esto se puede consultar:
<https://www.youtube.com/watch?v=zJ-q9u5Z2nM>

⁸⁷ **RENÉ SPITZ**, *El primer año de vida*.

⁸⁸ **BERRY T. BRAZELTON Y STANLEY I. GREENSPAN**, *Las necesidades básicas de la infancia. Lo que cada niño precisa para vivir, crecer y aprender*.

⁸⁹ Para ampliar el concepto de resiliencia se puede consultar en:
<http://resilnet.uiuc.edu/library/resiliencia/resiliencia2.pdf>

⁹⁰ **SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**, *Modelo de atención con enfoque integral. Educación Inicial*. p.43

diferencias psicoafectivas de un bebé de 2 meses y uno de año y medio para que esta adaptación sea favorable. Tampoco hacen mención de los límites heterónomos graduales necesarios desde que un bebé nace, que le permiten adaptarse, organizarse y estructurarse internamente hacia la autonomía.

Se considera que tener en cuenta las necesidades del vínculo temprano “permite generar estrategias de prevención en salud (sic), mejorar los aprendizajes, y otorgar mejores oportunidades de desarrollo psíquico a los niños, y a sus padres en la encomienda de formar parte de la crianza.”⁹¹ en este sentido no sólo recupera a Bowlby, sino también a una de las grandes aportaciones del psicoanálisis, que ha sido el reconocer que la vida psíquica, “[...] corona el funcionamiento de este organismo (humano) maravillosamente complejo.”⁹² y ha aportado referencias importantes para entender sus funciones y perturbaciones, el psicoanálisis sostiene “[...] la extraordinaria significatividad que para toda la posterior orientación de un hombre (y de una mujer) poseen las impresiones de su niñez, en particular de su primera infancia. [...] Los numerosos enigmas de la vida amorosa de los adultos sólo se solucionan cuando se ponen de relieve los factores infantiles en el amor”⁹³ de ahí la importancia del afecto para los niños pequeños y una relación con el adulto afectiva y empática.

No encuentro en el documento nada acerca de la sexualidad infantil que es una parte integrante sustancial del desarrollo psicoafectivo humano. Ni habla de límites, ni de las características de los mismos deseables para la primera infancia como base necesaria para el desarrollo de la autonomía.

Si bien sí reconoce la importancia del afecto, encuentro que subyace una imagen infantil ideologizada todavía. Y como únicos responsables al adulto y a la familia del desarrollo del niño carente y marginado.

En el documento se recupera al menor como sujeto de derechos, como sujeto participativo en su proceso de aprendizaje, que debe ser enseñado a través del

⁹¹ *Óp. cit.* 52

⁹² **SIGMUND FREUD**, *Conferencias de introducción al psicoanálisis (partes I y II)*. p.17.

⁹³ **SIGMUND FREUD**, *Tótem y tabú y otras obras*. p.186.

afecto, la emoción y el cuidado y donde además se reconocen la influencia de los aspectos culturales y sociales dando cuenta que no se trata de una concepción infancia unívoca, sino que considera que se trata de las infancias. Es decir, de una pluralidad de maneras de ser niño o niña dependiendo de su inserción de clase social. Sin embargo, haría falta enriquecerlo con las precisiones desde el psicoanálisis sobre la sexualidad infantil, para que en este sentido la interacción del adulto realmente potencialice las capacidades y el desarrollo al que hace referencia el documento. Si quien ocupa la dirección en un CDI tiene formación en psicoanálisis enfocado a la educación, se puede hacer formación docente que clarifique las características de la sexualidad infantil según la edad.

Si bien el neurodesarrollo, la psicogénesis están enfocados a los procesos de enseñanza y aprendizaje, el psicoanálisis se ocupa de las relaciones entre adultos, niños adultos y niños y niñas. A través del psicoanálisis, la educación se puede apoyar para conocer cómo se estructura la psique, así como la sexualidad infantil para una interacción liberadora y no excesivamente represora, ya que, si bien la represión es necesaria para la vida en sociedad, la cultura y la ideología a lo largo de la historia han sido represoras en exceso, contribuyendo a exacerbar algunas patologías histéricas y neuróticas en los adultos. La función represiva de la educación es la introyección de la normativa punitiva y superyoica con un estilo particular desde el modelo educativo.

La función directiva en educación inicial debe tomar en cuenta las políticas públicas que se generan para los niños de 0 a 3 años, entender el concepto de infancia que ahí subyace pues es como se está conformando actualmente. Desde un análisis crítico, retomar lo valioso complementando lo necesario en un Proyecto Pedagógico.

IV Función Directiva Escolar

Aún cuando la organización escolar de cualquier nivel es compleja y distinta de cualquier otra organización no educativa. El Director de educación inicial tiene a su cargo una organización aún más compleja. Al revisar los capítulos anteriores, se puede observar las implicaciones del proceso de antropogenia y la importancia de la formación profesional de las personas que trabajan en un CDI empezando por quien ejerza la función directiva.

Las primeras concepciones sobre la figura del Director escolar, surgen del ámbito empresarial, pues se consideraba que las organizaciones educativas tenían un funcionamiento similar a cualquier otra empresa de servicios.⁹⁴

La función directiva tradicional representada por una pirámide organizacional es predominantemente jerárquica. Las decisiones consideradas importantes para la organización se toman desde la dirección general únicamente.

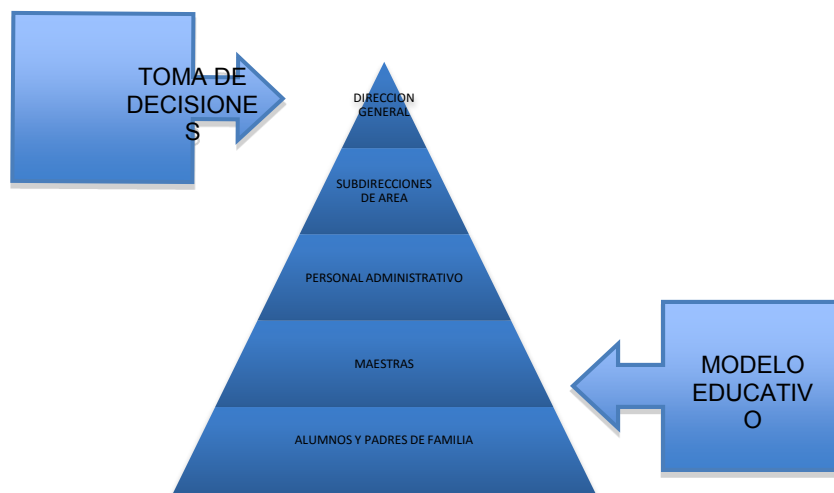


Figura 2. Dirección Escolar jerárquica.

En la figura 2 se muestra cómo la Dirección Escolar con predominio jerárquico, está alejada de una influencia real hacia el Modelo Educativo. Con este

⁹⁴ LORENZO FILHO, *La realidad de la organización y administración escolar*. p.43.

tipo jerárquico de dirección escolar el Modelo Educativo se plantea y se ejecuta de abajo hacia arriba, el directivo tiene poca injerencia en el mismo. Por otro lado, la toma de decisiones se hace de arriba hacia abajo, lo que hace que exista poca comunicación con el Proyecto Pedagógico y la administración cotidiana de la gestión del centro.

Durante mucho tiempo, administrar, vigilar y supervisar, han sido las funciones predominantes del director escolar, junto con la responsabilidad total del funcionamiento de la escuela.

Actualmente la mayoría de las investigaciones y propuestas educativas reconocen la importancia del directivo en su ámbito administrativo, sobre todo. En 2009 en el marco del Programa Nacional de Carrera Magisterial, la antología de Gestión Escolar considera al director escolar como *administrador moderno de la educación*.⁹⁵ Esta antología tiene como base teorías tomadas de la administración empresarial utilizando términos como proceso productivo, empresa, competencia y competitividad, consumidores finales, etc. y considera la necesidad de formar al director de escuela como *administrador profesional*.

La formación pedagógica del directivo es ambigua y se sigue usando la palabra control como una función implícita en el trabajo del directivo. En esta antología se considera a la previsión, prevención, planeación, organización, dirección, integración y control como etapas del proceso clásico de la administración y plantea que el director es un apoyo a la docencia para que ésta se realice de forma óptima.

Por otro lado en el Programa Escuelas de Calidad⁹⁶, se habla de un nuevo movimiento de gestión escolar como “administración centrada en la escuela”⁹⁷ sin embargo, la parte pedagógica se sigue asignando como

⁹⁵ SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. En:

<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/126652/1/ANTOLOGIAGESTION.pdf>
consultado por MSVM el 7 de octubre del 2012

⁹⁶ En: <http://basica.sep.gob.mx/pec/> consultado por MSVM el 8 de marzo de 2016

⁹⁷ TERESA BRACHO, *Innovación en la política educativa. Escuelas de Calidad*. p.17

responsabilidad fundamentalmente del docente⁹⁸, considerando a éste cómo el que conoce la realidad directa del aula, y se sigue dejando al director más como un coordinador y facilitador con predominio de actividades administrativas que como un agente que interviene a través de su liderazgo en la acción educativa y en los cambios que se requieren realizar. Cabe mencionar que en este programa sí se considera al menos en el discurso, la importancia de liberar al director de tantas tareas administrativas, a fin de que se pueda involucrar más en procesos escolares que en controles administrativos que reporten asistencia, ingresos, egresos, etc.

Actualmente los directivos escolares de educación básica, ocupan este puesto, después de una larga trayectoria profesional como docentes. Sin embargo, no se requiere una formación profesional específica para ocupar la dirección de la escuela. Prevalecen las funciones y responsabilidades administrativas y operativas por encima de las pedagógicas sin que realmente se involucren con el modelo pedagógico de la escuela.

El liderazgo es una característica que se reconoce desde diversas investigaciones, sin embargo, no es suficiente para que la institución escolar tenga una dinámica operativa positiva, se requiere además de liderazgo una amplia y profunda formación profesional.

La función directiva para la educación inicial es compleja y requiere saberes expertos inter, pluri, multi, y transdisciplinarios, por lo tanto, difícilmente podría estar integrada por una sola persona sin la formación profesional adecuada. La función directiva tradicional, al ser jerárquica implica una carga excesiva de situaciones de administración y operación que dejan poco espacio al director para ocuparse de que el Proyecto Pedagógico se viva en el Modelo Educativo.

La gestión escolar se compone de “cuatro dimensiones interconectadas: social, pedagógica, laboral y administrativa”⁹⁹, en el enfoque tradicional jerárquico

⁹⁸ En el caso de la educación inicial, no existe la figura de Asesor técnico pedagógico (atp) que existe en la educación básica, y que se puede considerar un enlace académico entre la dirección escolar y el docente.

⁹⁹ **LEONOR E. PASTRANA FLORES**, *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. p.63

de la función directiva, estas dimensiones las ejerce en la práctica únicamente el director. La toma de decisiones está centralizada. Y estas dimensiones están en cierto modo aisladas una de otra.

La función directiva equilibrada tendría que integrarse por un equipo de coordinación multidisciplinario con funciones definidas sin fronteras rígidas para favorecer la comunicación y dinamismo en la operación diaria que generen que el Proyecto Pedagógico se conozca y se haga realidad en la práctica educativa cotidiana. Por lo anterior resulta relevante modificar la dirección escolar jerárquica por una coordinación académica en donde se aproveche la experiencia de los directivos pero que a la vez haga vórtice con la experiencia de coordinadoras, maestras y padres de familia y todo el personal que integra un CDI.

Ya que la experiencia se considera en este trabajo como uno de los principales elementos de la función directiva, pues se considera que es un elemento fundamental para conocer, aprender y formar saberes expertos. Para efectos de este trabajo interesa el concepto de experiencia como una actividad compleja que requiere la observación y el saber, siempre en constante diálogo y enriquecimiento.

La vida es experiencia, al pasar de los años esta experiencia se acumula. Una vida puede estar integrada por experiencias azarosas, significativas o experiencias que se viven sin dejar huella ni aprendizaje alguno. La experiencia también puede ser traumática, liberadora o de enseñanza y aprendizaje. El sólo vivir la experiencia no nos vuelve expertos. Es necesario múltiples y variadas experiencias complementadas con observación y fundamentadas en la teoría.

Según Bernard¹⁰⁰, la experiencia es una práctica que surge a partir del interés de resolver algo, de contestarse una pregunta sobre una situación concreta o generar ideas que den rumbo a la investigación a partir de todo el conocimiento previo del investigador. Por lo tanto, la experiencia en algunos casos sí tiene una idea de lo que se busca resolver y en otros va descubriendo ideas en el ocurrir de la propia experiencia. La observación es indispensable para la experiencia. La

¹⁰⁰ **CLAUDE BERNARD**, *El método experimental y otras páginas filosóficas*.

observación neutral, no busca juzgar, solo conocer, describir. La observación y la experiencia se complementan para lograr transformar. Una transformación que, aunque no asegura un resultado exacto ni totalmente predecible sí está basado en el conocimiento teórico y en la observación cuidadosa que realimentan constantemente a la experiencia.

La experiencia junto con las teorías y la observación va formando un saber experto que da certeza a la práctica y permite observar e intervenir los fenómenos educativos cada vez con mayor claridad. La experiencia no requiere forzosamente hipótesis ni ideas preconcebidas, la imaginación y la creatividad del Director en Educación Inicial son mucho más valiosas, ya que las hipótesis pueden generar el riesgo de centrarse sólo en la comprobación de las mismas y no en generar una auténtica experiencia.

En el caso de la función directiva de una organización educativa, la experiencia que forma un saber hacer experto, es fundamental, por lo tanto, se requiere de la formación profesional sólida y continua que se alimente constantemente de la observación para lograr intervenir desde el saber fundamentado y reflexivo. La reflexión del Director escolar sobre su práctica profesional es necesaria para identificar saberes con los que resuelve situaciones problemáticas pero que no están representados en palabras.¹⁰¹ El saber experto también está constituido por la variedad de situaciones a las que se enfrenta una y otra vez y que le dan la posibilidad de *practicar su práctica*¹⁰² y que a su vez le permiten enfrentarse a situaciones de incertidumbre desde su experiencia, considerando a “ [...] la dirección como un arte, un asunto de habilidad y sabiduría [...]”¹⁰³ “La reflexión desde la acción de los directivos es característica, en el sentido de que operan en un contexto organizativo y tratan con fenómenos organizativos.

¹⁰¹ DONALD A. SCHÖN, *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. p.65

¹⁰² *Op. cit.*

¹⁰³ *Op. cit.* p.211

Hacen uso de repertorios de conocimiento organizativo desarrollado de forma acumulativa, que ellos transforman en el contexto de alguna situación única.”¹⁰⁴

Entonces a partir de lo anterior se puede decir que el saber experto del Director escolar, está conformado por los saberes teóricos, la observación, la experiencia y la reflexión. Todo esto le permite resolver problemáticas complejas que a su vez realimentan su experticia.

IV.I Función directiva desde el enfoque de sistemas.

Considerando que la jerarquía en una organización es imposible de borrar debido a que la toma de decisiones que involucran la responsabilidad legal están representadas por una persona (representante legal), si es necesario tamizarlas desde una forma distinta de organizar la función directiva que incluya un modelo de decisión compartido y en comunicación con las personas que integran una organización, en este caso, escolar. El enfoque de sistemas permite plantear una función directiva adecuada a estos propósitos.

La función directiva desde el enfoque de sistemas¹⁰⁵ propone una coordinación directiva con funciones, responsabilidades y acciones definidas y trazadas a manera de guía flexible, colaborativa e interrelacionada. Se concibe como un sistema complejo formado por varios subsistemas en interrelación con otros sistemas. Si un sistema es “Un conjunto de elementos interrelacionados para lograr un objetivo”¹⁰⁶, se toma esta perspectiva en este trabajo para redefinir las dimensiones en las que se ejerce la función directiva como:

- Dimensión Operativa
- Dimensión Administrativa
- Dimensión Pedagógica
- Dimensión Social

¹⁰⁴ *Óp. cit.* p.235

¹⁰⁵ **JOAQUÍN RODRÍGUEZ VALENCIA**, *Introducción a la administración con enfoque de sistemas*. p.116

¹⁰⁶ *Óp. cit.* p.118

Desde el enfoque de sistemas se propone interconectar estas cuatro dimensiones e interrelacionarlas como subsistemas.

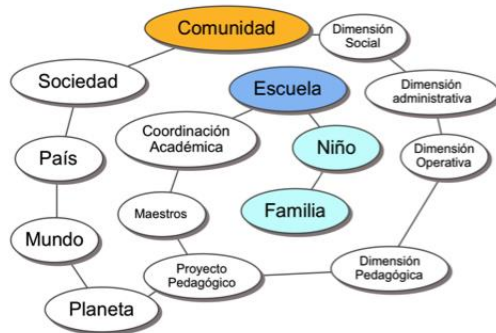


Figura 3. Sistema Educativo en interrelación con otros Sistemas y Subsistemas.

En la figura 3 se muestra el sistema principal que es la Escuela interrelacionada con otros sistemas como la Familia y la Comunidad, en un contexto local, internacional y planetario. La interrelación requiere de procesos de enlace: Comunicación, equilibrio y toma de decisión.

En el enfoque de sistemas no se trata de desechar los enfoques de administración tradicionales sino organizarlos en subsistemas para lograr su coordinación y organización. Sustituyendo el orden predominantemente jerárquico por la relación de enlace entre los sistemas y subsistemas.

La administración con enfoque en sistemas comprende:

- a) Sistemas de información: Expedientes de los alumnos, listas de asistencia, expedientes del personal. Reglamentos, cartas de conformidad. Las computadoras y las redes sociales, la página web, los correos electrónicos.
- b) Modelos de Decisión: principalmente el análisis crítico y cualitativo de las diversas situaciones que se presentan para la toma de decisiones. Crear condiciones y espacios para la correcta toma de decisiones a diferentes

niveles de los subsistemas. Estos modelos están fuertemente influenciados por el Proyecto Pedagógico.

- c) Enfoque de sistemas: Mediante el cual, el administrador puede evaluar las interrelaciones de todos los factores a considerar, por ejemplo: estructura organizacional, flujos de información en donde se toma en cuenta el punto de vista de las personas que integran los subsistemas para la toma de decisiones, canales de comunicación definidos, accesibles y flexibles, análisis de riesgos asociados a estrategias alternativas. En este sentido, al ser compleja la organización escolar en educación inicial, su estructura y operación son flexibles y dinámicas y requieren un constante acomodo para lograr una interacción positiva entre alumnos, maestras, padres de familia en beneficio del desarrollo integral del niño.

Rodríguez Valencia parafraseando a Hegel define al sistema como¹⁰⁷:

- El todo es mayor que la suma de sus partes.
- El todo determina la naturaleza de las partes.
- Las partes no pueden comprenderse, si se consideran aisladas del todo.
- Las partes están dinámicamente interrelacionadas y además, son interdependientes entre sí.

Los problemas que se presentan en un centro de desarrollo inicial, son complejos y de compleja resolución porque es el nivel educativo en donde se reciben a niños de 0 a 3 años y se apoya a la familia en su educación, cuidado y conocimiento de las características de estas edades. Podríamos decir que existen diferentes niveles de complejidad y es necesario ver el panorama general y tomar en consideración las diferentes visiones o perspectivas para plantear soluciones que reporten un beneficio mayor para la mayoría, principalmente para los niños en

¹⁰⁷ *Óp. cit.* p.116

general y en particular. Es importante que el sistema escolar funcione en su totalidad, pero no perder de vista la complejidad de los subsistemas.

Si consideramos a los componentes básicos de un sistema, de acuerdo a lo planteado por la teoría de sistemas. Tenemos que el objetivo de un centro educativo especializado en educación inicial sería: alcanzar el desarrollo intelectual, biocorporal, emocional, psicoafectivo, etc., máximo posible, de acuerdo a la edad y al potencial individual de cada niño. El Proyecto Pedagógico es el que le da la razón de ser al sistema.

IV.I.II Dimensiones de la función directiva

“Pocas organizaciones deben dar respuesta a tantos requerimientos y expectativas”¹⁰⁸, ser Director en educación inicial es una de las actividades más complejas de todo el sistema educativo, por un lado no existe la presión burocrática del Estado, ya que este nivel no forma parte de la educación básica obligatoria, sin embargo, si en otros niveles educativos se le responsabiliza al director por todo lo que ocurra en la institución educativa, el nivel inicial involucra la total dependencia de la infancia de los 0 a los 3 años de edad. Las dimensiones en donde se ejerce la función directiva se describen a continuación:

Dimensión Pedagógica

En esta dimensión se considera El Proyecto Pedagógico que es en donde se expresa la filosofía educativa, el fundamento histórico y la epistemología fundante.

El currículo que organiza la política educativa, los problemas de la vida contemporánea, a las personas a las que va dirigido, y la cultura histórica con los tamicos de la filosofía educativa, la pedagogía y la psicología educativa. Los planes y programas son el vehículo del Proyecto Pedagógico. La planeación transversal planteada como cambio de racionalidad es momento lógico junto con la realización y la evaluación. El Proyecto Pedagógico también considera el perfil profesional

¹⁰⁸ **SERAFÍN ANTÚNEZ**, *Claves para la organización de centros escolares*. p.21

docente, el perfil de egreso, la formación docente, la escuela para padres, la inducción y formación continua para padres y maestras. Evaluación docente y del desarrollo de los alumnos. Planeaciones didácticas. Actividades y recursos didácticos. El Proyecto Pedagógico se hace realidad en el día a día y se refleja en el Modelo Educativo.

Dimensión Social

En esta dimensión se considera la relación cotidiana con los padres de familia, relación con las maestras, relación con el personal de mantenimiento, personal de cocina, administrativo y con la comunidad en donde está ubicada la escuela, la relación con los familiares de los alumnos. La perspectiva de la relación social contenida en esta dimensión está directamente influida por el Proyecto Pedagógico y el Modelo Educativo.

Dimensión Operativa

Esta es otra de las dimensiones que requieren gran parte de la función directiva ya que es el diario devenir. Siempre cambiante y diverso. En esta dimensión confluyen las otras tres dimensiones de la función directiva. Es sumamente compleja ya que es desde donde se resuelven los problemas cotidianos de la institución escolar.

Leithwood¹⁰⁹ señala que se considera que los directivos no pasan más de diez minutos en una sola tarea, y deciden alrededor de 150 diferentes situaciones en promedio a lo largo del día. Esta dimensión está compuesta por la supervisión diaria del personal, asistencia del personal, asistencia de los alumnos, supervisión de suministro y preparación de alimentos. Supervisión de las instalaciones en materia de seguridad y óptimas condiciones para operar. Intervenir en caso de accidente o lastimadura de algún niño. Intervenir y tomar acción en caso de fiebre o malestar en algún niño o maestra. Supervisar las actividades didácticas y la

¹⁰⁹ **KENNETH A. LEITHWOOD**, *The Principal's Role in Teacher Development*.

operación en general del Centro Educativo. Abrir las instalaciones. Cerrar las instalaciones. Reportar fallas en la electricidad, agua, teléfono, Internet. Dar avisos por Internet sobre juntas, conferencias, días festivos, actividades programadas. Proporcionar informes para alumnos de nuevo ingreso. Revisar los menús de la semana y las compras semanales y mensuales. Programar paseos y actividades para padres y abuelos de los niños dentro de la escuela. Calendario anual. Tomar decisiones para asegurar la seguridad de los niños y de la comunidad educativa que integra el centro.

Dimensión Administrativa

Esta es una de las dimensiones que más tiempo requieren a la función directiva. Trámites ante la Delegación Política, IMSS, Infonavit, Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), pago de impuestos federales y locales. Relación con el contador, revisión de la contabilidad, declaración anual. Programa de protección civil, facturación, cuentas del banco, pago a proveedores, cobro de inscripciones, colegiaturas y servicios adicionales, planeación del mantenimiento anual, mantenimiento cotidiano. Compra de insumos semanales para la alimentación y limpieza. Contratación del personal. Liquidaciones y finiquitos. Expedientes académicos y administrativos del personal. Nóminas, préstamos. Reglamentos administrativos y médicos de los alumnos. Expedientes administrativos de los alumnos. El buen funcionamiento administrativo garantiza el funcionamiento académico y pedagógico, constituyendo éstos la parte medular de la escuela.

La pertinencia del enfoque de sistemas para plantear una coordinación académica en lugar de una dirección escolar jerárquica es debido a que a partir de la interrelación de los sistemas y subsistemas, el Proyecto Pedagógico se hace realidad en el Modelo Educativo, haciendo partícipes no sólo al director sino a las coordinaciones y a la comunidad educativa en su totalidad de manera dinámica y flexible.

Las dimensiones de la función directiva no tienen fronteras rígidas ni totalmente delimitadas, todas se influyen e interrelacionan ya que de esta manera el sistema escolar se vuelve dinámico tanto en la toma de decisiones como en la realización diaria del Proyecto Pedagógico desde donde se hace explícito un concepto de infancia amplio y fundamentado.

2ª Parte

ESTUDIO EMPÍRICO

V Estudio de Caso del Centro de Desarrollo Infantil (CDI)

El estudio de caso que se presenta en este capítulo se estructura de la siguiente forma. Se presenta el referente empírico que es la descripción física y organizativa del CDI en donde se analiza críticamente la función directiva, el caso de la maestra y el concepto de infancia.

Se presenta también la metodología empleada para el estudio de caso y los tres cortes del estudio de caso que son el concepto de infancia en el CDI, ¿Cómo influye la historia personal de la maestra de educación inicial en su relación con los niños? y el análisis crítico de la función directiva.

V.I Referente empírico

El CDI, es un Centro de Desarrollo Infantil privado, fundado hace 18 años, con la intención de apoyar a madres y padres profesionistas, ofreciéndoles un lugar seguro y agradable con personal educativo integrado por maestras con licenciatura en pedagogía o psicología.

El servicio educativo que se ofrece es para bebés desde 2 meses de nacidos hasta 5 años 11 meses. Es decir, Educación Inicial y Preescolar, esta última con reconocimiento e incorporación a la Secretaría de Educación Pública.

El horario de servicio de la institución es extendido, de 8:00 am a 7:00 pm ya que la comunidad de padres y madres requieren este horario por cuestiones laborales.

El personal académico directivo esta integrado por:

Puesto	Horario	Formación profesional	Experiencia profesional
Directora General	Variable	Lic. en Pedagogía Lic. en E. Preescolar	18 años
Coordinadora General	10:00 am a 6:30 pm	Licenciada en Psicología	10 años.
Coordinadora de Educación Inicial	7:45 am a 2:00 pm	Maestra Normalista	38 años

Cuadro 2. Descripción del personal académico directivo.

El cuadro 2 muestra el horario de las personas que integran la función directiva en el CDI, su formación profesional, así como los años de experiencia en

estas áreas, ya sea en el CDI en donde se realizó el estudio de caso o en trabajos anteriores.

El personal docente encargado de grupo está conformado por 14 maestras y organizado de la siguiente forma:

	Puesto	Características del grupo	Horario	Formación profesional	Experiencia profesional
1	Maestra titular del Cunero	capacidad para 6 bebés de 2 meses a 1 año de edad	7:45am a 4:00pm	Puericultista	15 años
2	Maestra co-titular de Cunero		9:30am a 6:30pm	Puetricultista	8 años
3	Maestra titular de prematernal	capacidad para 10 bebés de 1 año a 2 años	7:45am a 4:00pm	Puericultista	15 años
4	Maestra co.titular de prematernal		9:30am a 6:30pm	Asistente educativo	6 años
5	Maestra titular de Maternal 1	36 niños de 2 años a 3 años	7:45am a 2:00pm	Puericultista	6 años
6	Maestra co-titular de Maternal 1		9:30am a 6:30pm	Asistente educativo	2 años
7	Maestra titular de Maternal 2 ^a		7:45am a 4:00pm	Lic. en psicología	5 años
8	Maestra co-titular de Maternal 2 ^a		9:30am a 6:30pm	Pasante de pedagogía	1 año
9	Maestra titular de Maternal 2 B		7:45am a 4:00pm	Lic en pedagogía	3 años
10	Maestra co-titular de Maternal 2 B		9:30am a 6:30pm	Puericultista	17 años
11	Maestra titular de Preescolar 1	20 niños de 3 años de edad	7:45am a 4:00pm	Lic en educación preescolar	10 años
12	Maestra co-titular de Preescolar 1		9:30am a 6:30pm	Asistente educativo	3 años
13	Maestra titular de Preescolar 2	10 niños de 4 años de edad	7:45am a 4:00pm	Lic en educación preescolar	11 años
14	Maestra titular de Preescolar 3 ¹¹⁰	10 niños de 5 años de edad	7:45am a 4:00pm	Lic en educación preescolar	14 años

Cuadro 3. Organización del personal docente del CDI.

En el cuadro 3 se muestra la organización docente al momento de la realización del estudio de caso. Se especifica el puesto, el grupo, el horario de

¹¹⁰ Esta maestra además lleva la dirección técnica de preescolar

trabajo, la formación profesional, así como los años de experiencia. La configuración de los grupos y sus responsables se reconfigura cada ciclo escolar de acuerdo a la cantidad de niños inscritos y a sus características específicas.

Las clases especiales complementarias están integradas de la siguiente forma:

	Puesto	Horario	Formación profesional	Experiencia profesional
1	Maestra de inglés	7:45am a 1:00pm de lunes a viernes	Teacher para la enseñanza del inglés	35 años
2	Maestra de música	9:00am a 12:00pm dos días a la semana	Pasante de ejecutando de piano	35 años
3	Maestro de educación física	9:00am a 1:00pm dos días a la semana	Pasante de educación física	29 años

Cuadro 4. Organización de los maestros para clases complementarias.

El cuadro 4 muestra el puesto, el horario y frecuencia de asistencia al CDI, la formación profesional y los años de experiencia de las personas que imparten las clases complementarias en el CDI.

El personal de apoyo tiene las siguientes características:

	Puesto	Horario	Formación profesional	Experiencia profesional
1	Médica pediatra	7:45am a 12:00pm de lunes a viernes	Médico pediatra	3 años
2	Asesoría y apoyo pedagógico externo	Variable	Lic. en pedagogía	7 años

Cuadro 5. Organización del personal de apoyo.

El cuadro 5 muestra como está organizado el personal de apoyo en cuanto a puesto, horario, formación profesional y años de experiencia.

Personal Administrativo

- 1 Administradora
- 1 Secretaria-recepcionista
- 1 Cocinera

- 1 Ayudante de cocina
- 2 Personas de Aseo y mantenimiento
- 1 Persona de Seguridad
- 1 contador externo

Total de personal académico y administrativo: 29

Capacidad total: 112 niños

Matricula en el momento de la investigación: 70 niños

Servicios complementarios que se ofrecen:

Alimentación

Inglés

Psicomotricidad

Música

Talleres vespertinos para niños y niñas a partir de 5 años que por la mañana asisten a otra escuela:

Tareas

Karate

Futbol

Ballet

Infraestructura del Centro de Desarrollo Infantil:

Casa adaptada para las necesidades de la Institución Educativa:

Superficie del Terreno: 600 m²

Superficie Construida: 500 m² en dos plantas

- 8 salones
- 1 salón usos múltiples
- 1 Patio 80 m²
- 1 Jardín 100 m²
- 1 oficina para la Coordinación General y coordinación de Educación Inicial
- 1 oficina para la Dirección General y Administración
- 1 Cocina
- 1 Comedor

- 1 Área médica pequeña
- 5 Baños para adultos
- 8 Baños para niños
- 1 lavandería
- 1 Área de preparación de alimentos para lactantes (mamilero)

PLANO PLANTA BAJA CDI

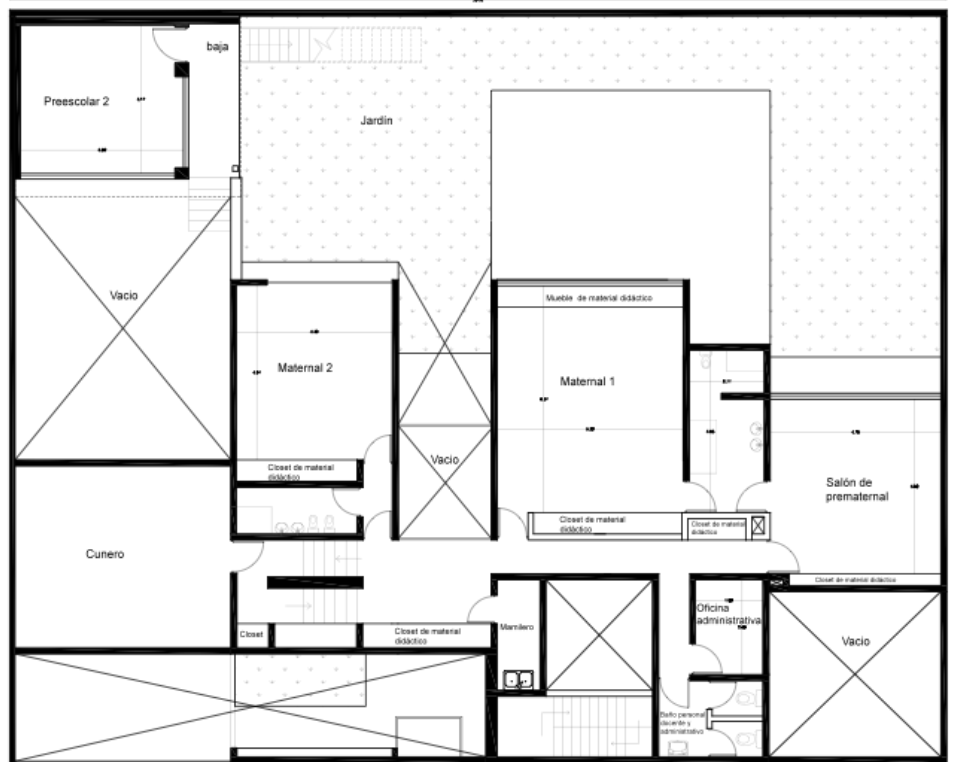


Croquis 1. Planta arquitectónica de la planta baja en el CDI.

En el croquis 1 se muestra como están distribuidas las instalaciones educativas en el CDI. La entrada principal tiene doble reja lo cual da mayor seguridad a las instalaciones. Antes de la recepción está ubicado el filtro médico para que de manera ágil la pediatra pueda revisar las condiciones de salud de los niños al llegar al centro educativo. En esta planta se encuentra el salón de Maternal 2 que pertenece a la sección de educación inicial, la cocina, el comedor, el salón de usos

múltiples, el jardín y la terraza. Los salones de preescolar 2 y 3 también se encuentran en esta planta baja.

PLANO PLANTA ALTA CDI



Croquis 2. Planta arquitectónica de la planta alta del CDI.

En el croquis 2 se muestra la distribución de la planta alta. En esta planta se encuentra el cunero, prematernal y maternal 1. Se ubica también en este piso la oficina administrativa y baños para el personal.

En el jardín en el segundo piso se encuentra el salón de preescolar 3 sin conexión directa con la planta alta del edificio principal.

La descripción del referente empírico, es importante ya que dimensiona a la Institución Educativa, para poder desde ahí interpretar y describir prácticas educativas, interacciones, así como las dimensiones que integran a la función directiva.

V.II Metodología

La metodología cualitativa con enfoque interpretativo planteada por Erickson¹¹¹ es la opción metodológica que complementa la investigación, pues de acuerdo con este autor un estudio de caso es la investigación intensiva de un único objeto de investigación social. Goetz¹¹² menciona que es adecuado para un análisis intensivo y profundo de uno o pocos ejemplos de ciertos fenómenos. Conforme con estos autores, el estudio de caso presenta como ventaja central que, al profundizar en la dinámica de una única entidad social, el investigador tiene la posibilidad de descubrir acontecimientos o procesos que sería posible pasar por alto si se sirviera de otros métodos más superficiales. No obstante, la estrategia del estudio de casos permite al investigador adoptar métodos que sirvan a la tarea de descubrir, en lugar de imponer métodos que puedan impedir dicha tarea.

En el estudio de caso, el investigador se enfrenta a la descripción de una situación específica que expone un problema, que tiene que ser comprendido, valorado y resuelto desde una visión subjetiva que nos lleva a estar conscientes de dos problemas. El primero es que no representa más que la mínima parte de una totalidad y rara vez es posible generalizar. El otro problema que se presenta es que los estudios no son objetivos, ya que dos investigadores no generarían las mismas ideas si se estudiase el mismo caso.

El estudio de caso es, con toda probabilidad, una de las herramientas de evaluación más heterogénea, cuyos objetivos y contenido pueden variar considerablemente; tanto, que los mismos expertos tienen dificultad en ponerse de acuerdo sobre lo que es o no es, un estudio de caso.

El estudio de caso puede incluir el examen de documentos, de datos estadísticos o de la puesta en práctica, pero incluye, sobre todo, la observación directa del fenómeno estudiado y entrevistas a personas directamente implicadas en la puesta en práctica del programa o en sus efectos. El trabajo de campo de los

¹¹¹ **FREDERICK ERICKSON**, *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*.

¹¹² **J.P. GOETZ Y M.D. LECOMPTE**, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación científica*.

evaluadores, en contacto directo con la realidad, es por tanto, una necesidad, y constituye una de las características fundamentales del estudio de caso.

La metodología que guía esta investigación es pedagógica, considerando a ésta como una disciplina filosófica que tiene por objeto la antropogenia. La pedagogía propone los medios y los procedimientos de transformación individuales y colectivos y sus metodologías, dando grandes orientadores para una transformación fundamentada, la pedagogía restringe y propone un camino que abre a su vez nuevas posibilidades¹¹³. La metodología descrita es adecuada ya que se considera que la pedagogía no es contemplativa, busca transformar a partir de la observación, fundamentación teórica y la experimentación. Es por esto que en este estudio de caso se trabajan tres aspectos. Por un lado, el análisis crítico de la función directiva, la indagación del concepto de infancia que subyace en el CDI así como el análisis crítico de la historia personal de una maestra que busca responder a la pregunta: ¿Cómo influye la historia personal de una maestra en su práctica profesional?

Se escogieron estos cortes ya que permiten observar una parte de la complejidad de las dimensiones que integran la función directiva. El análisis de la función directiva permite observar a vuelo de pájaro las dimensiones que la integran dando la base para la propuesta de coordinación académica colaborativa. El concepto de infancia por ser el elemento subjetivo que guía la práctica directiva, los objetivos y prácticas escolares que se expresan en el Modelo Educativo. Y la historia personal de la maestra para dar cuenta de la complejidad del análisis y toma de decisión de la Dirección Escolar.

¹¹³ **JULIETA VALENTINA GARCÍA MÉNDEZ**, *Hacia un modelo pedagógico contemporáneo. Comunidades ecosóficas de aprendizaje*. p.15.

V.II.I Precisiones metodológicas del análisis del caso de una maestra en el CDI

La selección del personal, el acompañamiento de la práctica profesional y la formación docente continua, son espacios en dónde la dirección escolar debe tener estrecha colaboración e interrelación ya que desde el modelo de toma de decisiones que exista en el CDI, se deben tomar decisiones sobre la contratación del personal docente, su permanencia y formación. La práctica docente debe estar guiada por el concepto de infancia que esté expresado desde el Proyecto Pedagógico.

Para efectos del presente trabajo se seleccionó el caso de una maestra que mostró en cierto momento dificultad para relacionarse afectivamente con los niños.

Es relevante esta revisión ya que permite reconocer a partir de su historia personal, lo que Freud “[...], nos dice que de las formaciones anímicas infantiles nada sucumbe en el adulto a pesar de su desarrollo posterior. Todos los deseos, mociones pulsionales, modos de reaccionar y actitudes del niño son pesquisables todavía presentes en el hombre maduro (y mujer), y bajo constelaciones apropiadas pueden salir a la luz nuevamente.”¹¹⁴ por lo que considero al psicoanálisis la perspectiva adecuada para la revisión del caso de esta maestra.

La aproximación psicoanalítica no es exhaustiva, se da a partir de pruebas proyectivas, entrevistas y observación del desempeño laboral de la maestra, ya que la información obtenida no se da dentro de una terapia psicoanalítica individual, sino dentro de un marco educativo y laboral.

Las tres pruebas proyectivas aplicadas junto con la entrevista nos sirven para conocer de forma objetiva la personalidad de la maestra y qué problemáticas pudiera tener para desarrollar habilidades y potencializar su trabajo.

- **Htp¹¹⁵ (casa, árbol persona):** técnica proyectiva para conocer rasgos sobresalientes de la persona, conflictos de personalidad, autoimagen y percepción familiar.

¹¹⁴ SIGMUND FREUD, *Tótem y tabú y otras obras*. p.186

¹¹⁵ JOHN N. BUCK, *H-T-P: manual y guía de interpretación de la técnica de dibujo proyectivo*.

- **Persona bajo la lluvia con historia¹¹⁶**: nos habla de la imagen corporal de la persona en diferentes circunstancias desagradables como pueden ser el estrés, la autoridad y situaciones en las que no tiene del todo el control.
- **Persona con historia y persona del sexo opuesto con historia¹¹⁷**: nos habla de la imagen corporal del individuo, el concepto de sí mismo, experiencias, conflictos y estado de ánimo.

La interpretación de las pruebas proyectivas fue hecha por las psicólogas del CDI, resguardando la identidad de la maestra.

La entrevista, fue una entrevista abierta con una guía flexible en donde se le da libertad a la entrevistada para abundar en los temas que considere pertinentes, y en dónde la entrevistadora pregunta lo que interesa para fines laborales.

V.II.II Precisiones metodológicas de la aplicación del cuestionario para indagar el concepto de infancia en el CDI

Se aplicó a padres, madres, maestras, abuelas y abuelos un cuestionario compuesto por las siguientes preguntas abiertas:

- 1) ¿Qué es un niño para ti?
- 2) ¿Cuál es tu papel como: a) papá o mamá, b) maestra, c) adulto, ¿con el niño?
- 3) ¿Cómo crees que aprenden los niños?

Se incluyó información como:

- Ocupación y/o formación académica
- Género

Se omitió preguntar el nombre por no ser relevante conocer la identidad de las personas encuestadas y así guardar la confidencialidad, además se considera que de esta forma las personas se expresan con mayor libertad y autenticidad.

¹¹⁶ **SILVIA MABEL QUEROL Y MARÍA INÉS CHÁVEZ PAZ**, *Test de la persona bajo la lluvia: adaptación y aplicación.*

¹¹⁷ **KAREN MACHOVER**, *Proyección de la personalidad en el dibujo de la figura humana: Un método para la investigación de la personalidad.*

Se plantearon tres preguntas abiertas porque se busca no limitar la respuesta ya que la aplicación se hizo a un grupo limitado de participantes lo que facilita la interpretación para conocer la percepción y opinión sobre el concepto de niño y localizar tendencias generales en un centro de desarrollo infantil.

El cuestionario de tres preguntas busca generar la reflexión. La primera pregunta busca indagar directamente acerca de la concepción de niño. La segunda pregunta conocer desde dónde concibe su relación como adulto, maestro, padre o madre, ya que se considera que estos son los actores principales en la crianza de un niño. La tercera pregunta busca saber cómo creen que aprenden los niños y que idea tienen los padres, madres, adultos y maestras, que es su papel frente a la formación del niño. Se aplicaron 14 cuestionarios a padres y 18 a madres de un total de 80, y 18 a maestras de un total de 18 maestras a 12 abuelas y 8 abuelos. El total de la muestra fue de 70 personas que se interrelacionan con los niños en el CDI.

La investigación es exploratoria, descriptiva y cualitativa. La metodología cualitativa es la adecuada para el análisis de la información obtenida a partir de los cuestionarios aplicados a la muestra seleccionada, lo que se busca principalmente es que las personas expresen libremente y así poder recoger el sentir del adulto respecto al niño, por lo mismo sólo consta de 3 preguntas de respuesta abierta que propicien la reflexión y a partir de las cuales se pueda hacer un análisis de cómo papás, mamás, maestros y adultos que se relacionan con los niños en el CDI están conceptuando a la infancia.

Para efectos de este trabajo sólo se presenta los resultados y el análisis a la primer pregunta. Los resultados de la segunda y tercer pregunta se presentarán en un trabajo posterior más amplio por considerarse relevantes para la propuesta de un Proyecto Pedagógico para educación inicial.

Para el análisis de las respuestas se utilizó el Atlas.ti que es un programa de análisis de datos cualitativos asistido por computadora¹¹⁸ esta herramienta de análisis le permite al investigador asignar criterios para categorizar utilizando

¹¹⁸ <http://atlasti.com/2014/06/12/utilizacion-del-programa-de-analisis-cualitativo-atlas-ti-para-gestionar-y-analizar-datos/> consultado por MSVM el 10 de abril del 2016

palabras que representen descriptivamente de manera sencilla y así organizar la información para interrelacionarla conceptualmente atribuyendo una categoría a un conjunto de palabras o frases y hechos a partir de rasgos comunes. Para la construcción de estas categorías es necesario hacer varias revisiones exhaustivas de los criterios del proceso de categorización para estar seguro que corresponden a las categorías asignadas. Para el análisis de las respuestas se hicieron archivos por separado de cada pregunta. Para la primer pregunta las respuestas se organizaron en cinco archivos diferentes para su análisis. 1. Respuestas de madres. 2. Respuestas de padres. 3. Respuestas de maestras. 4. Respuestas de abuelas. 5. Respuestas de abuelos. Esta forma de organizar la información permite identificar, organizar, analizar y presentar la información de una manera clara y más precisa que si no se usara una herramienta de análisis de datos como el Atlas.ti.

Es importante señalar que no todo el conocimiento es explícito y que muchas veces no se sabe nombrar o expresar lo que se conoce de manera implícita por lo tanto seguramente las madres, padres, maestras, abuelas y abuelos saben y conocen de la infancia de manera implícita más de lo que pueden expresar a partir de un cuestionario escrito.

Como se aclaró al inicio de este capítulo, el estudio de caso busca conocer la subjetividad, sin embargo lo obtenido no se puede generalizar fácilmente a otros contextos ya que como se expone en el primer capítulo el concepto de infancia es diverso y complejo dependiendo del contexto y del momento histórico.

V.II.III Categorías centrales

- * Concepciones de Infancia
- * Educación Inicial (nivel educativo para niños de entre 0 a 3 años de edad)
- * Función directiva escolar

VI Concepto de infancia en el CDI

Resulta importante indagar el concepto de infancia que subyace en el CDI ¿Qué es un niño? Es una pregunta que parece de obvia respuesta, sin embargo, en este concepto, a nivel personal, subyacen una multiplicidad de subjetividades construidas a través del tiempo, en donde se involucran desde las expectativas personales, las frustraciones, los ideales, los miedos, la ideología, así como los momentos históricos y sociales de cada época, considerando que la ideología puede ser transhistórica.

El concepto de infancia ha evolucionado, como ya se mencionó, a través de la historia siendo construcción socio-histórica que da respuesta a una sociedad y a una cultura específica en un momento determinado, como se revisó con mayor amplitud en el primer capítulo. En este sentido se tomará el concepto de infancia como una construcción colectiva de padres de familia, adultos y maestras que se relacionan con el niño en el CDI.

A partir de lo que una sociedad considera qué es un niño, se generan políticas públicas para la infancia, y se influye a nivel institucional en las relaciones entre adultos y niños en un centro de educación inicial, guardería o cualquier otro servicio asistencial o educativo para la primera infancia.

Para Brazelton y Greenspan ¹¹⁹ las expectativas adultas respecto a la socialización infantil, son importantes, pues esta socialización le da al niño las herramientas sociales necesarias para convivir con otros niños, otros adultos en una sociedad específica, a partir de reglas y códigos de conducta socialmente

¹¹⁹ **BERRY T. BRAZELTON Y STANLEY I. GREENSPAN.** *Las necesidades básicas de la infancia. Lo que cada niño precisa para vivir, crecer y aprender.* p. 108

aceptados. Sin embargo, consideran también que la probabilidad de que un niño crezca intelectual, emocional y físicamente sano, cumpliendo así estas expectativas familiares y sociales, aumenta en función de la capacidad adulta de brindar al niño experiencias adecuadas a sus cualidades únicas, ya que por lo general la tendencia ha sido la de querer que el niño cumpla la expectativa adulta sin tomar en cuenta sus características particulares de infancia y de persona con cualidades únicas.

La concepción de infancia a nivel familiar, media las relaciones entre padres, madres e hijos. En el caso de los centros de educación inicial, el concepto de infancia implícito o explícito en el Proyecto Pedagógico, juega un papel central en el Modelo Educativo del Centro, es decir, en la relación diaria con el niño.

La familia y la educación inicial tienen una relación estrecha, entre sí, por la edad de los niños que es de 0 a 3 años, y es por esta relación estrecha que resulta importante conocer cómo se conceptúa al niño desde la familia y desde la escuela.

Por lo anterior resulta relevante conocer las ideas, expectativas y creencias en torno a ¿Qué es un niño? en el CDI.

Análisis crítico de las respuestas de los encuestados.

Para indagar esta conceptualización y poder hacer un análisis crítico de las respuestas, se aplicó un cuestionario escrito con tres preguntas abiertas que buscan generar reflexión a una muestra compuesta por madres, padres, maestras, abuelas y abuelos de la comunidad escolar del CDI estudiado.



Figura 4. Composición de la población del CDI que respondió el cuestionario

En la figura 4 se representa la población del CDI que respondió el cuestionario, esta muestra está compuesta por el 45% del total de las madres, el 35% del total de los padres, el 100% de las maestras, el 38% de las abuelas, el 25% de los abuelos, que integran la comunidad educativa del CDI.

A continuación, se presenta la descripción, organización y análisis acerca de las distintas conceptualizaciones que tienen las madres, padres, maestras, abuelas y abuelos, alrededor de la interrogante:

- **¿Qué es un niño para ti?**

Esta pregunta busca indagar cómo están conceptualizando al niño las personas que interactúan cotidianamente con él.



Figura 5. Composición de la muestra que respondió al cuestionario.

La figura 5 representa la composición de la muestra del CDI que respondió el cuestionario de 3 preguntas de respuesta abierta. El cuestionario se aplicó a un total de 70 personas de las cuales el 26% son madres, el 20% padres, el 26% maestras, el 17 % abuelas y el 11% abuelos. Para efectos de este trabajo sólo se analizará la primer pregunta, ya que se considera que es ahí donde reside el concepto que media las relaciones entre los adultos y los niños, influyendo directamente a la función directiva para con este conocimiento regular, orientar y precisar una función directiva más pertinente y eficaz. Las preguntas 2 y 3 son también relevantes para conocer como el adulto concibe su papel frente al niño y cómo cree que aprenden, el análisis de estas preguntas forma parte de un trabajo posterior que se desprende de éste en el que se plantea un Proyecto Pedagógico para la educación inicial.

Para la pregunta:

1) ¿Qué es para ti un niño?

Del análisis de las respuestas a esta pregunta surgen cuatro tipos de concepción de niño:

- Características objetivas
- Idealizado/ideologizado
- Narcisista
- Cosa/algo

En el caso de las respuestas de las madres y maestras, éstas no necesariamente son excluyentes ya que, al contestar de manera amplia, no siempre lo expresado corresponde a una sola categoría, las respuestas son mezclas en diferente medida de las categorías encontradas.

En el caso de los padres, abuelos y abuelas, sus respuestas son más breves por lo que son más excluyentes.

1) El primer tipo de respuesta se considera como *características objetivas de la infancia*. Esta clasificación está compuesta por respuestas que consideran al niño un ser humano, dependiente, virtuoso, con voluntad, como una responsabilidad para el adulto y que en ciertos aspectos enseña al adulto.

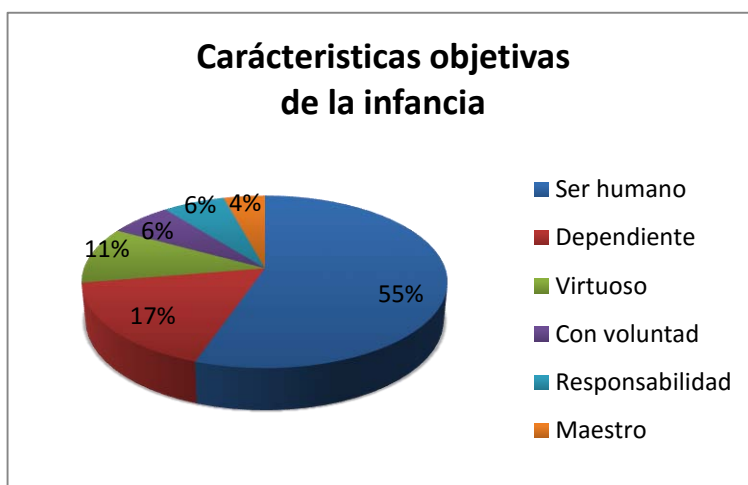


Figura 6. Gráfica con los conceptos que integran a las características objetivas de la infancia según encuesta

En la figura 6 se muestran los conceptos que integran la respuesta *Características objetivas de la infancia*, el 55% de las respuestas encontradas consideran que un niño es un ser humano con características propias y potencialidades, una pequeña persona en desarrollo con sentimientos y emociones. La idea de ser humano pequeño es la que más prevalece en las respuestas que integran a las características objetivas de la infancia. Algunas de las respuestas son:

a) *Es un ser humano, una persona, la cual se encuentra en crecimiento, desarrollo y en aprendizaje constante hasta alcanzar la madurez.*

b) *Un ser humano con mucha capacidad e inteligencia, pero que necesita la ayuda en todos los sentidos de un adulto pues esta indefenso.* c) *Una personita.* d) *Una pequeña persona en desarrollo.* e) *Un ser humano en desarrollo.* El humano dentro de la especie animal, es quien tarda más tiempo en alcanzar las conductas adultas¹²⁰, de esta manera su desarrollo tiene una importancia fundamental pues “El desarrollo es el proceso que experimenta un organismo que cambia en el tiempo hasta alcanzar un estado de equilibrio. En el caso del ser humano éste nace con una serie de conductas y de disposiciones que se van a ir especificando a lo largo del tiempo.”¹²¹ Este desarrollo paulatino se encuentra claro en las respuestas que consideran alguna característica objetiva de la infancia.

La dependencia se considera característica objetiva de la infancia, ya que el niño necesita de un medio social favorable y de la intervención de los adultos para alcanzar sus potencialidades.¹²² El 17% de las respuestas consideran al niño un ser dependiente. El estado inicial de dependencia de la infancia es considerado como una característica universal de la niñez¹²³, para Bruner¹²⁴ esta dependencia está directamente vinculada con la inmadurez con la que nace la especie humana ya que el cerebro humano al nacer sólo mide la cuarta parte del tamaño del cerebro de un

¹²⁰ **JUAN DELVAL**, *El desarrollo humano*. p.13

¹²¹ *Op. cit.* p.21

¹²² *Op. cit.* p.22

¹²³ **NICHOLAS TUCKER**, *¿Qué es un niño?* p.41

¹²⁴ **JEROME S. BRUNER**, *Desarrollo cognitivo y educación*. p.78

humano adulto, esta situación hace que la duración de la infancia del cachorro humano, así como su dependencia del adulto sea más larga que la de cualquier otra especie animal. Sin un cuidado adecuado durante este periodo de fragilidad biocorporal, psicoafectiva e intelectual, el niño no podría sobrevivir. Algunas respuestas que consideran al niño como una persona dependiente son:

a) [...] *necesita de todo*. b) [...] *necesita ayuda en todos los sentidos*. c) *merecen toda la protección*.

La virtud es considerada también como característica objetiva de la infancia por que como ya se vio en las respuestas anteriores, el niño considerado como pequeña persona o ser humano pequeño, es potencial a partir de los cuidados que requiere y de la capacidad para desarrollarse. El 11% de las respuestas conceptúan al niño como un ser virtuoso con potencial. La niñez como algo virtuoso considera a la virtud como una capacidad o potencia propia del hombre¹²⁵, en este sentido la infancia es potencial de desarrollo humano, de aprendizaje, de crecimiento psicoafectivo e intelectual, no solo biocorporal. La infancia humana tiene la capacidad potencial para sentir entre una multiplicidad y diversidad de emociones y sentimientos, la alegría, el amor y ser feliz. Algunas de las respuestas consideradas en esta categoría son: a) *Deseos de aprendizaje y afecto*. b) *Potencial*.

Sólo el 6% de las respuestas consideran al niño como una responsabilidad, el niño por su condición de dependencia, requiere padres responsables que le permitan transitar de un estado de dependencia hacia otro de autonomía.

El 4% de las respuestas consideran al niño un maestro ya que el adulto aprende también en su relación con éste.

¹²⁵ NICOLA ABBAGNANO. *Diccionario de filosofía*. p.1090

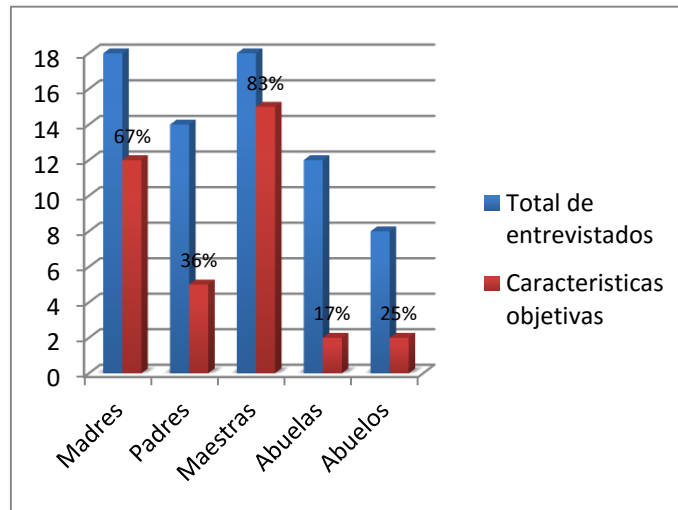


Figura 7. Porcentaje de respuestas de las personas encuestadas que incluyeron características objetivas de la infancia.

En la figura 7 se muestra el porcentaje de respuestas de madres, padres, maestras, abuelas y abuelos que reflejan características objetivas de la infancia. Como se puede observar, las madres y las maestras son quienes en sus respuestas a la pregunta *¿Qué es un niño?* consideran con mayor frecuencia alguna característica objetiva como la de *ser humano pequeño en desarrollo, con potencial y que necesita del cuidado del adulto*.

Aún cuando en las respuestas de los encuestados no se abarca explícitamente todas las características de la infancia, desde la biocorporalidad hasta lo psicoafectivo e intelectual, este tipo de respuestas dan cuenta de una conceptualización favorable para el desarrollo del niño, a un niño visto más cerca de ser un sujeto de placer y no alguien que tiene el deber de cumplir las expectativas adultas. Cabe aclarar que en las respuestas se encuentra una mezcla de objetividad, idealización, cosificación y narcisismo. Es importante señalar que existe

un saber tácito que está implícito en los patrones de acción de las personas, que se da desde su acción,¹²⁶ desde su relación con el niño en el día a día.

2) El segundo tipo de respuesta considera un concepto narcisista¹²⁷ del niño. Para Freud¹²⁸, el narcisismo de los progenitores consiste en una actitud de los padres hacia su hijo desde donde renace y se reproduce su propio narcisismo, que significa la sobreestimación del niño haciéndolo su objeto de placer. Desde este narcisismo los padres consideran al niño perfecto, encubriendo todos sus defectos, incluida la negación de la sexualidad infantil. Sobre el niño recae el deber de cumplir los sueños y los deseos frustrados de los padres. El niño dentro de la familia se vuelve el centro y “núcleo de la creación”¹²⁹ el yo del progenitor se resguarda de la realidad y se refugia en el niño. Las respuestas de características narcisistas sólo corresponden a los padres, son respuestas que idealizan al niño considerándolo un ser puro, sublime, inocente, el cual se vuelve su objeto de placer. Además, les brinda a los padres la posibilidad de reescribir su propia historia considerándolo una *promesa* que cumplirá sus expectativas, estas expectativas centradas en el yo del padre o la madre. El 61% de las madres y el 64% de los padres conciben al niño en cierta medida desde su propio narcisismo.



Figura 8. Representación gráfica de la composición de la respuesta que conceptúa al niño desde el narcisismo de la madre o el padre.

¹²⁶ DONALD A. SCHÖN. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. p. 55

¹²⁷ “Amor que dirige el sujeto a sí mismo tomado como objeto”. ROLAND CHEMAMA Y BERNARD VANDERMERSCH. *Diccionario del psicoanálisis*. p.438

¹²⁸ SIGMUND FREUD. *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras*. pp.87-88.

¹²⁹ *Op. cit.*

En la figura 8 se muestra cómo está configurada la respuesta que se considera narcisista. Algunos ejemplos de la respuesta narcisista son: a) *La versión más pura de la inocencia y el inicio de todo.* b) *Una extensión de mi ser.* c) *Es la oportunidad de ser mejores seres humanos a través de la felicidad de alguien que es incondicionalmente tuyo.*

3) El tercer tipo de respuesta representa a la concepción de niño *idealizado/ideologizado*. Considerando a esta *idealización* cómo una idea para designar “[...] lo formal o perfecto en el sentido de que pertenece a la idea como forma, especie o perfección”¹³⁰ idea que “[...] significa que no es real porque pertenece a la representación o al pensamiento.”¹³¹ Esta *idealización* se considera *ideologizada* porque está influenciada desde lo social y lo cultural que sutilmente e inconscientemente le imponen ciertas características naturalizadas por la ideología.

Así como para las respuestas de corte narcisista de las madres y los padres, el equivalente en el caso de las abuelas, abuelos y maestras se considera como idealización-ideologización. En la idealización del concepto de infancia “El niño es vehículo hacia un objetivo teológico, ético, utópico-social”¹³² Es una página en blanco, un recipiente vacío “listo para ser llenado” que promete una gran obra, sólo es preciso escribirla en la pureza de su alma, de acuerdo al pensamiento del filósofo inglés John Locke; “Para él todo conocimiento comienza con los sentidos y el hombre, al nacer, es como una *tabula rasa*, una pizarra en blanco, sobre la que la experiencia va a ir escribiendo”¹³³. En este caso la experiencia del adulto principalmente es la que escribe la historia del niño a partir de su idealización.

¹³⁰ NICOLA ABBAGNANO. *Diccionario de filosofía*. p.568

¹³¹ *Opus. Cit.*

¹³² SIEGFRED BERNFELD, *Sísifo o los límites de la educación*. p.73

¹³³ JUAN DELVAL. *El desarrollo humano*. p.34

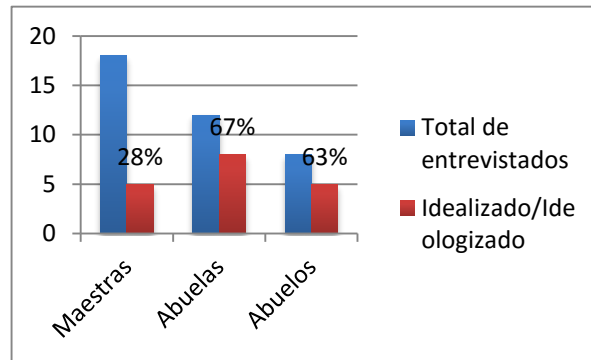


Figura 9. Porcentaje de respuestas de concepto de niño *idealizado-ideologizado* de maestras, abuelas y abuelos.

En la figura 9 se muestra la proporción de respuestas que conceptúan desde lo *idealizado/ideologizado* al niño. Al no haber aquí una relación filial tan cercana como en la triada padre/madre/hijo, se puede observar como las abuelas y abuelos son quienes más idealizan la infancia de sus nietos (aunque en algunos casos también se correspondería más en la categoría de respuesta narcisista cuando el abuelo o abuela suplen la función paterna haciéndose cargo de la crianza del nieto). En el caso de las maestras que respondieron con este tipo de respuesta, también se consideran como una idealización ideológica ya que establecen una relación afectiva y emocionalmente cercana pero no que no es filial, lo cual hace que en su concepto de infancia probablemente aludan a cualquier niño (genérico) con el que se relacionan.

Para este tipo de conceptualización narcisista o idealizada/ideologizada que define a los niños como criaturas angelicales, subyace la creencia de que no son capaces de mentir, manipular o lastimar a alguien. Si bien estas conductas son propias de la infancia, no deben juzgarse desde el pensar adulto, pues también es cierto que los niños tienen estas características que requieren ser reconocidas, para de ese modo, darles cauce enfocándolas hacia lo positivo, negarlas solo crea represiones que más adelante, pueden aflorar de manera negativa. En ese caso, pareciera como si el niño angelical se contaminó de la maldad adulta, como si todo saliera “[...] perfecto de las manos del autor de la Naturaleza; en las del hombre

todo degenera.”¹³⁴ Por ejemplo los niños a cierta edad muerden a otros niños, cuando esto se juzga desde la óptica adulta pareciera como si el niño al morder tuviera una mala intención, cuando en realidad es un recurso para conocer el mundo el cual por supuesto el adulto, tiene que reconocer, modelar y reprimir para lograr que el niño sea social y culturalmente funcional. Algunos ejemplos de este tipo de respuesta son: a) *una bendición*. b) *Algo hermoso que la vida nos da*. c) *Un premio y una promesa*.

Para el tercer tipo de respuesta que conceptúa al niño como *cosa/algo*. En la filosofía se considera el concepto *cosa*, tanto en el lenguaje común como en el filosófico, a partir de dos significados¹³⁵, a) el significado específico para denotar objetos naturales del mundo b) cualquier objeto o término, real o irreal, mental o físico de la realidad. Por otro lado, para el psicoanálisis objeto es “Aquello a lo que el sujeto apunta en la pulsión, en el amor, en el deseo.”¹³⁶

¹³⁴ **JUAN JACOBO ROUSSEAU**, *Emilio o de la educación*. p.1

¹³⁵ **NICOLA ABBAGNANO**, *Diccionario de filosofía*. p.236

¹³⁶ **ROLAND CHEMAMA Y BERNARN VANDERMERSCH**, *Diccionario del psicoanálisis*. p.476

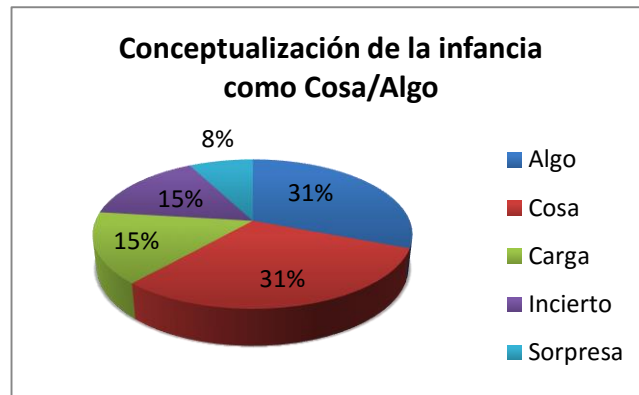


Figura 10. Conceptos que integran la respuesta que conceptúa al niño como cosa/algo.

En la figura 10 se muestra la composición de la respuesta que conceptúa al niño como cosa/algo. La cosificación del niño como *cosa/algo* incluye respuestas que lo consideran en cierta medida un objeto de placer, pues las respuestas están basadas en el sentir adulto más que en las características reales del niño. Algunas de las respuestas de los encuestados que cosifican al niño son: a) *Un tesoro*. b) *Un símbolo de alegría*.

Hasta aquí se puede tener ya una idea de cómo las madres, padres, maestras, abuelas y abuelos del CDI están conceptuando al niño. La respuesta que predomina es la que incluye características objetivas de la infancia. Intuitivamente o no las madres, padres y maestras son quienes incluyen con mayor frecuencia en sus respuestas, características objetivas de la infancia. Es a partir de este conocimiento objetivo incipiente que puede profundizarse, a partir de la teoría sobre la infancia, sobre las características generales específicas infantiles de los 0 a los 3 años, teniendo conciencia de que cada persona posee características únicas.

Como ya se revisó en el marco teórico referencial de este trabajo, el concepto de infancia se ha ido modificando dependiendo del momento histórico y la cultura en donde está inserto. Para Delval¹³⁷ las acciones del hombre están siempre

¹³⁷ JUAN DELVAL, *El desarrollo humano*. p.23

mediadas por la cultura, siendo las formas de cuidar a los niños y de favorecer su desarrollo el resultado de la propia historia del hombre. Si bien la educación como hecho social ha influido para mantener la ideología dominante respecto al imaginario social del concepto de infancia, poco a poco desde las políticas públicas, existe un mayor reconocimiento de la importancia del cuidado y de las experiencias de aprendizaje de los niños de 0 a 3 años de edad.

Los centros de desarrollo infantil, como el que se estudia en el presente trabajo, dan una oportunidad para brindarle a los niños un espacio estructurado rico en experiencias de aprendizaje, sistemáticas y con objetivos claros y acciones adecuadas no sólo durante la actividad planeada con recursos didácticos específicos para ese fin, sino también con la experiencia formadora y de aprendizaje que se da desde el momento en que el niño y niña pequeños entran a las instalaciones educativas, esto se propicia no sólo con la interacción entre pares, sino entre adultos-niños, niños-adulto, adulto-adulto, padres/madres-maestras.

Es importante tener presente que una de las principales funciones de la educación inicial es la humanización y socialización del niño en colaboración con la familia, por lo tanto, en la medida que seamos capaces de apropiarnos de un concepto de niño completo y objetivo, también tendremos la posibilidad de intervenir pedagógicamente de manera más adecuada, pensando en el niño, no desde las perspectivas, expectativas y represiones adultas. Dejándolo de ver como recipiente de las frustraciones adultas o como posibilidad de ver cumplidos nuestros sueños. Los abuelos no son las personas adecuadas para encargarse de manera permanente de los niños, ya que la crianza es una ardua labor. Tampoco el personal de servicio de una casa o enfermera dentro del hogar o con la vecina. Lo que una institución educativa legítima ofrece no se puede comparar con este tipo de cuidado.

Para Bernfeld¹³⁸ la pedagogía empírica se basa en nociones intuitivas de la estructura del niño, esto se puede observar sobre todo en las concepciones

¹³⁸ **SIEGFRED BERNFELD**, *Sísifo o los límites de la educación*.

idealizadas de padres, madres, adultos y maestras, principalmente, aunque la intuición no siempre se equivoca, lo que media y prevalece es el azar en la relación con el niño.

Es necesario un concepto de infancia explícito en el Proyecto Pedagógico que medie la relación educativa con el niño, si bien es difícil dar una definición cerrada de lo que es un niño, bien podría explicitarse una definición abierta que recupere sus características, biocorporales, intelectuales, psicoafectivas, emocionales, como sujeto de deseo, con derechos y obligaciones morales, de convivencia, afectivas, de cortesía y de higiene.

Las obligaciones para el niño pocas veces se reconocen y con los discursos actuales pareciera que sólo tiene derechos, cuando el sentido de la antropogenia es formarlo también en las obligaciones como parte de su humanización.

Si la educación tomara en cuenta un concepto de niño más cercano a la realidad desde un Proyecto Pedagógico que comprendiera a la infancia, al niño en particular, dándole tiempo suficiente para jugar, disfrutar, ser feliz. La pedagogía que da rumbo certero a la educación de un niño estaría en condiciones de transmitir una cultura, pero sin perpetuar estereotipos aceptados de manera automática y poco crítica, dejaría de lado la idealización del niño para realmente ayudarlo a transitar del objeto de placer a sujeto de placer, de la heteronomía a la autonomía, de la niñez a la juventud y a la vida adulta. Cada una de estas edades son una forma de vivir que si bien no son fases o etapas superables cada una abre espacio a la otra.

La función directiva requiere de un concepto de niño, claro, complejo dinámico que permita que la práctica educativa a través del modelo educativo y de una coordinación académica colaborativa que beneficie el desarrollo de los niños en lo biocorporal, psicoafectivo e intelectual. Por lo tanto, se propone construir fundamentadamente desde el Proyecto Pedagógico un concepto de infancia a partir del siguiente modelo.

Considerando los aspectos que conforman al ser humano se definen las siguientes características, estas características como base de un Proyecto

Pedagógico que debiera ser el punto de partida de la función directiva en Educación Inicial:

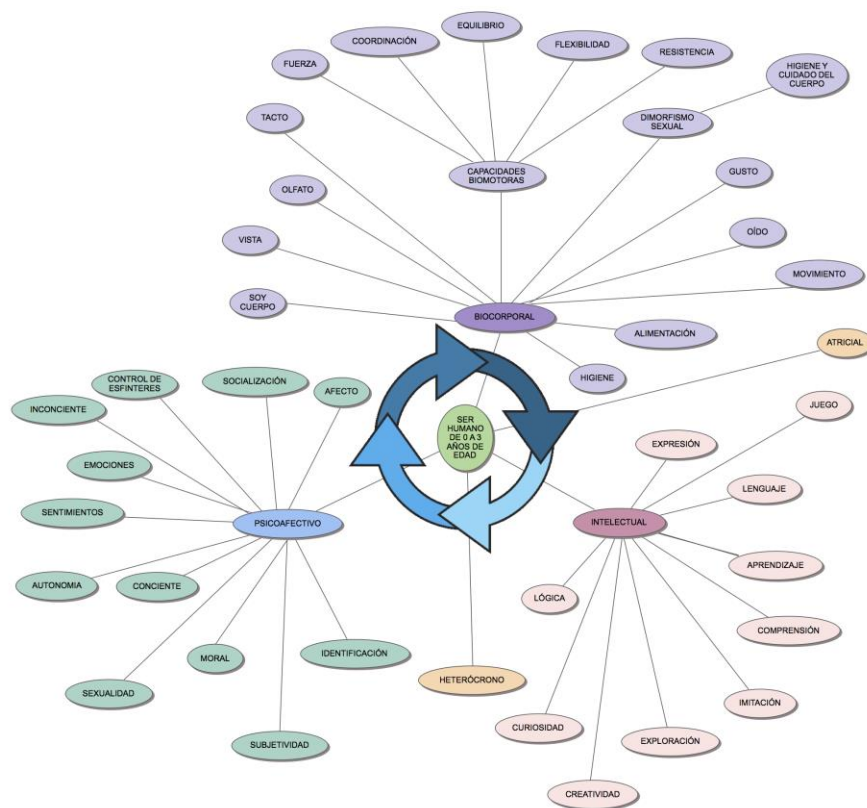


Figura 11. Líneas generales de la concepción del niño de 0 a 3 años

En la figura 11 se muestran las dimensiones que abarca el desarrollo integral del niño, dimensiones en constante interrelación, sin límites rígidos y con influencia recíproca. Parafraseando a García Méndez¹³⁹ se considera que las necesidades humanas son ley de vida y son compartidas por el género humano.

¹³⁹ JULIETA VALENTINA GARCÍA MÉNDEZ, *Hacia un modelo pedagógico contemporáneo. Comunidades ecosóficas de aprendizaje*. p.22.

Cada uno de estos aspectos, le dan a un niño características particulares específicas de la edad. El desarrollo infantil es complejo e interrelacionado. El conocimiento de estas características es fundamental para la Educación Inicial y para la vida. Es una base certera para la intervención educativa y para la planeación, realización y evaluación de las actividades didácticas con los niños. Así como para la toma de decisiones, solución de conflictos y la definición del perfil docente y formación docente.

VII ¿Cómo influye la historia personal de la maestra de educación inicial en su relación con los niños?

La educación implica relaciones entre personas, por lo tanto, no sólo es cuestión de enseñanza y aprendizaje, procesos por sí solos complejos. Implica además relaciones afectivas, de diferente nivel, importantes para el niño, emociones reconocidas y expresadas, que deben hacerse explícitas y verbalizables. Esta relación educativa envuelve a las personas involucradas en su totalidad, en lo psíquico y en lo físico, que implica la manipulación biocorporal del niño, marcado y enmarcado por lo cultural y por el contexto, como cada quien lo ha vivido y por el momento presente. Una de las grandes aportaciones del psicoanálisis, ha sido el reconocer que la vida psíquica de la infancia es fundamental, aportando referencias importantes para entender sus funciones, potencialidades y perturbaciones.

El servicio educativo dedicado a la primera infancia es complejo y delicado, tiene a su cargo los años de la vida, que más afecto y adecuada atención necesitan. Freud fue el primero en reconocer que existe una pulsión sexual en la infancia y considera a ésta, como una prehistoria psíquica individual, explica cómo la, *amnesia infantil*, que abarca casi siempre hasta el sexto u octavo año de vida oculta los comienzos de la vida sexual, dejando profundas huellas que determinan en gran medida la personalidad adulta.”¹⁴⁰

¹⁴⁰ SIGMUND FREUD, *La sexualidad infantil*. p.159.

La infancia es el trayecto obligado de la vida adulta, estos años la influyen positiva o negativamente. Son específicamente los adultos encargados de esta primera infancia, quienes deberían tener una deseable salud psíquica que interfiera de manera adecuada basada en saberes filosóficos, científicos, tecnológicos y artísticos que influyan en las prácticas de la manipulación biocorporal del niño. Es por esto que en los escenarios educativos resulta tan importante la cuidadosa selección del personal que va a trabajar con los niños, ya que “Sólo puede ser educador quien es capaz de compenetrarse por empatía con el alma infantil, y nosotros los adultos no comprendemos a los niños porque hemos dejado de comprender nuestra propia infancia.”¹⁴¹, nuestro propio cuerpo, a nosotros mismos.

La selección inicial de las maestras es importante, sin embargo, su trabajo requiere un acompañamiento constante que detecte a tiempo alguna dificultad psíquica para relacionarse adecuada y afectivamente con los niños. Pues el adulto a cargo, es quien da la referencia de realidad, de afecto y de bienestar, ayudando así a construir una psique infantil lo más sana posible. El psicoanálisis sostiene que el hombre nace regido por el principio de placer y es el adulto a cargo quien debe dar el referente para que el niño pueda integrar el principio de realidad.

Este trabajo hace una revisión de algunas de las perturbaciones psíquicas que podrían influir en las maestras que se relacionan de manera cotidiana con los niños en el CDI. A partir de la identificación de dichas perturbaciones en el caso específico de una maestra, reconocer cuáles son las dificultades de la propia infancia de la maestra, que interfieren directamente en la relación con los niños. Para lo cual se hará una revisión de las pruebas proyectivas, de las entrevistas realizadas a una maestra y de su desempeño laboral.

En la docencia, la vida personal sí importa y afecta, de ahí la necesidad de dar apoyo emocional a las maestras y ayudarlas a encontrar caminos adecuados para liberar tensiones psicológicas personales que afectan su relación con los niños, ya que “Desde la sexualidad infantil surge la normal del adulto a través de una serie

¹⁴¹ **SIGMUND FREUD**, *Tótem y tabú y otras obras*. p.191.

de procesos de desarrollo, composiciones, escisiones y sofocaciones, que casi nunca se producen con la perfección ideal y por eso dejan como secuela las predisposiciones a que la función involucre en estados patológicos.”¹⁴²

Es responsabilidad del directivo de educación inicial la selección adecuada y el acompañamiento anímico de las maestras, así como conocer el perfil docente ideal para el trabajo con niños pequeños. Considerando que el psicoanálisis puede dar la pauta para identificar los procesos psíquicos más relevantes en la infancia, y dar elementos para identificar los que son necesarios que las maestras reconozcan y trabajen, y para el adecuado manejo de los mismos, no sólo en los niños, sino en ellas mismas.

Si bien es difícil que las maestras tengan acceso a un proceso psicoanalítico personal, no quiere decir que no sería deseable. Sin embargo, desde la Dirección de Educación Inicial sí se pueden atender las situaciones conflictivas de las maestras para que no afecten el desarrollo de los niños, brindando un espacio sistemático de reflexión de la práctica docente en los aspectos, afectivo y de relación con los niños.

El papel del adulto es considerado como quién le regresa al niño una mirada de afecto, de aceptación, de construcción de su propio yo, que le permita ir formando un principio de realidad acorde a sus necesidades, respetando sus argumentaciones, guiándolas y encausándolas en vez de reprimirlas y negarlas o mandarlas al fondo del inconsciente desde donde, en la vida adulta muy probablemente aparezcan como síntomas. ¿Cómo podemos ayudar como maestras a que ese inconsciente sea un generador de bienestar más que de síntomas neuróticos? ¿Cómo favorecer, la autoestima, el autoconcepto, la seguridad, el amor propio y el entendimiento del otro? Probablemente desde un yo seguro y consiente de sí mismo, no egocéntrico ni narcisista perpetuo, ayudando al narcisismo inicial a descentrarse para mirar más allá de sí mismo. Considero que el verdadero

¹⁴² *Óp. cit.* p.183.

bienestar, toma en cuenta y cuida el propio yo, pero desde la interrelación con los otros.

La dirección en Educación Inicial tendrá que propiciar actividades generadoras de pensamiento complejo, autoafirmación de los sujetos, como precursoras para que los niños logren construirse subjetivamente de manera positiva. Por eso la infancia es una oportunidad valiosísima para influir en el mundo, es una oportunidad que llega, pasa y se va, y de la forma como aprovechemos esa oportunidad, poco a poco podemos ir cambiando este mundo, persona por persona. A partir de una pedagogía que transforma, con claridad de donde parte y hacia donde busca llegar, desde un Proyecto Pedagógico utópico y transformador que describa el mejor escenario para el desarrollo del niño que será el adulto que integre las sociedades futuras.

VII.I Análisis del caso de una maestra en el CDI

Si bien en un CDI, la relación de las maestras con los niños no es una relación madre-hijo, pues en esta relación maestra-niño media el aprendizaje, la formación profesional de la maestra que hace que el cuidado se dé desde el conocimiento claro del niño. En la convivencia diaria y desde el interés de la maestra por su trabajo profesional con el niño, sí es importante el establecimiento de un vínculo psicoafectivo sólido y seguro que parta de la personalidad de la maestra. A esta edad el niño requiere de vínculos estables, seguros y disponibles, a partir de esta vinculación psicoafectiva el niño podrá o no desarrollarse plenamente.

Como se precisó en el capítulo V punto V.II.I de la metodología, este análisis se hace desde la perspectiva del psicoanálisis a partir de pruebas proyectivas interpretadas por la psicóloga del CDI, entrevistas y observación del desempeño laboral de la maestra.

Pruebas proyectivas y entrevista.

En el caso de las maestras que trabajan con niños pequeños, resulta indispensable reconocer los procesos o etapas por las que pasa un adulto desde su infancia, y en

particular en el caso que aquí se presenta, es importante señalar que dependiendo de cómo se haya vivido y elaborado psíquicamente esa infancia, es como va a poder relacionarse adecuadamente o no con los niños a su cargo.

En una primera entrevista abierta para la selección de la maestra Patricia (no es el nombre real), parecería que no existe mayor problema, se muestra de buen carácter y relación, hasta parece afectuosa, sin embargo, es necesario explorar un poco más. ¿Cómo fue su vida de niña? ¿Qué recuerdos tiene de la misma? ¿La recuerda con tranquilidad? ¿Le causa angustia o añoranza? Algunas veces son madres solteras, lo cual debería ser un impedimento, de hecho en el caso de Teresa (no es el nombre real), otra de las maestras, quién es madre soltera, ha podido atender a sus hijas, hacerse cargo de ellas y además ser una maestra afectiva y cercana con los niños.

Sin embargo, si la maternidad la viven como abandono, si ellas mismas se sienten abandonadas por su madre, y buscaron en el embarazo su propia historia, si no lograron un sano vínculo hacia su hijo o hija, difícilmente podrán establecer un vínculo sano con otros niños. Muchas veces lo que buscan es resarcir de manera negativa su propia pérdida.

Al hacer una selección de personal, no se pretende hacer un psicoanálisis, sino ayudarse con la información personal que arrojan las pruebas proyectivas, la entrevista y la observación directa, a encontrar situaciones que, desde la perspectiva del psicoanálisis, se hacen ostensibles, ya que de otro modo, pudieran quedar ocultas o adquirir otro sentido.

Caso Patricia

HTP CASA: relaciones familiares

Con respecto al dibujo de la casa se observó que **Patricia** tiene una imagen pobre de las relaciones familiares pues dibujó una casa muy pequeña y escueta. El dibujo lo realizó en el centro de la hoja lo cual puede indicar que para ella sería importante contar con una buena situación familiar que tuviera un impacto positivo en su vida,

la cual no tiene. Esto se corroboró en la entrevista pues ella comentó que vivía solamente con su hija de 7 años de edad en un cuarto que le rentaba una señora pues se separó de su pareja desde que la hija tenía 2 años de edad. La pareja era alcohólica y ella deseaba tener un varón como hijo, al saber que era niña, sufrió una decepción que desencadenó un problema en la relación de pareja pues Patricia siente que fue nulificada por el padre de su hija, acaparando ésta toda la atención del padre. Aquí aparece implícita la culpabilización hacia la hija por la pérdida de su relación de pareja.

Expresó que es huérfana desde los 12 años y que tenía un hermano al que ya no frecuenta desde su infancia. Se puede observar cómo Patricia repite la historia de su orfandad, ahora haciéndosela vivir a su hija “Se vuelve evidente que las experiencias de una madre en su familia de origen jugaron un papel decisivo al configurar cómo ella posteriormente podría actuar con su propio bebé. Daniel Stern, *el nacimiento de una madre*.”¹⁴³

Con el resto de su familia no tiene contacto alguno. Para Patricia la figura familiar es muy importante sin embargo, por lo que ella expresa, nunca la ha tenido, creció prácticamente sola. En la adolescencia estudió la carrera de enfermería en un colegio de monjas y empezó a trabajar en hospitales a los 18 años, tiempo en que se fue a vivir sola pues las monjas a esa edad le retiraron el apoyo (no explica por qué).

Tuvo varios trabajos en hospitales y cuidando a gente en casas, refiere que la salida de los hospitales en los que trabajó se debió a que llegaba tarde o tenía que faltar porque no tenía con quien dejar a su hija que estaba muy pequeña y la llevaba a la guardería. Insistió en que necesitaba mucho el trabajo y se mostró muy interesada y con disposición a comprometerse con el trabajo en el CDI.

No sabemos de la vida de Patricia de pequeña, cómo se sucedieron sus relaciones con su padre y su madre, sólo comenta que se quedó huérfana desde los 12 años, sin embargo, en lo que relata de su hija, deja ver la dificultad para

¹⁴³ CHRISTINE C. NORMAN, *La función de la madre y el desarrollo para tolerar emociones*. p.129.

relacionarse afectivamente con ella, lo cual también resulta evidente en sus pruebas proyectivas.

Probablemente no tuvo una buena resolución del Edipo, ya que “Con frecuencia los problemas no suelen aparecer hasta la edad adulta, en su relación con sus propios hijos; no podrá ser la madre a un tiempo rival y fuente de identificación femenina para su hija, ni podrá ser una madre prohibida para su hijo. Perdida en esa prueba del Edipo que no vivió en su infancia, saldrá de ella tratando de impedir toda manifestación de deseo en sus hijos, impidiéndoles por lo tanto construirse.”¹⁴⁴

ARBOL: aspectos profundos de la personalidad

Con respecto al dibujo del árbol, Patricia, lo dibujó del lado inferior izquierdo lo cual se relaciona con las cosas que forman su pasado, con nostalgia, lazos familiares carentes, personalidad tendiente a la pasividad y la introversión. Esto nos habla una vez más de las carencias familiares, de una tendencia a la soledad, depresión y círculos de vida que nunca se han cerrado y que quedaron con vacíos, inseguridades y tristeza.

Se observa a través de la dimensión, dinamismo y trazo; falta de vitalidad, baja autoestima, poca confianza en sí misma, poca capacidad para tomar decisiones asertivas. Presenta una gran carencia de afecto que parece compensar al sentir un amor desmedido hacia los niños, sin embargo, Dolto considera “Asimismo, la fijación erótica en una persona, o el interés por los niños, no constituyen en sí mismos señales de un amor hacia otro que no sea uno mismo.”¹⁴⁵

El árbol lo dibuja sin suelo, lo que se relaciona con falta de estabilidad y falta de percepción correcta de la realidad.

Para Freud lo anímico se conforma desde un pensar inconsciente, y un querer inconsciente¹⁴⁶. Por lo tanto, buena parte de lo anímico es inconsciente y probablemente en el caso Patricia su dificultad para relacionarse con los niños y con

¹⁴⁴ JEAN-CLAUDE LIAUDET, *Dolto para padres*. pp.113-114

¹⁴⁵ *Óp. cit.* p.114.

¹⁴⁶ SIGMUND FREUD, *Conferencias de introducción al psicoanálisis (partes I y II)*. p.19

los adultos, tenga su origen en su propia infancia, y aunque no podemos asegurar de qué manera se fue tejiendo el entramado de su inconsciente, sí podemos identificar que esa infancia fue difícil y trastocó procesos fundamentales en el apego y en la capacidad para descentrarse y poder entablar relaciones afectivas adecuadas con los demás.

PERSONA: percepción y descripción de sí mismo.

Patricia dibujó una figura humana completa, es decir con todos los elementos de un ser humano y dejó observar la cabeza muy pequeña, lo cual habla de dificultad para poder relacionarse y comunicarse con los demás asertivamente y desarrollar la imaginación.

Las manos son pequeñas en relación a la figura lo cual habla del aspecto afectivo; los brazos y las piernas se perciben como delgados y frágiles indicando el grado de estabilidad, contacto con la realidad y la adaptación al mundo social para establecer relaciones laborales y afectivas adecuadas. Dolto considera como uno de los ingredientes del clima edípico que no llegamos a superar “Una angustia latente de castración, que conduce a una sensación de falta de confianza, a la necesidad permanente y jamás satisfecha de someter a prueba y a una transferencia al entorno social (jefe, superiores jerárquicos...) de figuras paternas a las que jamás ha acabado de enfrentarse.”¹⁴⁷

PERSONA BAJO LA LLUVIA CON HISTORIA: imagen corporal frente a situaciones de presión.

En esta prueba proyectiva Patricia dibujó una figura femenina grande con rostro tenso, rígido y sin capacidad de movimiento. La figura recibe abundantes gotas de lluvia de gran tamaño que invaden a la figura, la cual no tiene paraguas ni ningún objeto que pueda protegerla y/o ayudarla a manejar el estrés, la tensión y los problemas cotidianos.

¹⁴⁷ JEAN-CLAUDE LIAUDET, *Dolto para padres*. p.115.

La ejecución de la figura fue rápida lo que hace referencia a tener agilidad y excitación, se percibe rígida haciendo referencia a querer permanecer con una defensa que la proteja del mundo.

La secuencia al realizar la figura nos indica cómo resuelve los conflictos. Patricia hizo varias pausas al realizar la figura, dando la impresión de no saber por qué parte del cuerpo empezar a dibujar, por lo que puede tener conflicto para resolver los problemas cotidianos y organizar su vida. Se presentaron repetidas borraduras lo cual puede indicar ansiedad, indecisión, conflictos, descontrol.

Con respecto a los detalles son escasos, lo que puede ser indicador de sensación de vacío, depresión. La lluvia mostrada es muy tupida lo que puede indicar mucha presión, estrés, agobio y no cuenta con las defensas suficientes. Las gotas tienen forma de lágrimas que es un indicador de angustia. En este sentido encontramos que la angustia es una de las principales fuerzas impulsoras de la represión¹⁴⁸

**PERSONA CON HISTORIA Y PERSONA DEL SEXO OPUESTO CON HISTORIA:
imagen corporal del individuo, el concepto de sí mismo, experiencias,
conflictos y estado de ánimo.**

La primera figura dibujada por Patricia fue una mujer lo que puede decir que está identificada con su rol sexual. La figura es de tamaño pequeño lo cual es indicador de represión. El último rasgo dibujado fue la boca lo que llama la atención pues hace referencia a algún desajuste social y es muy pequeña, empezando con una línea fuerte y terminándola de manera débil, lo cual se relaciona con agresión pasiva y reprimida. Los ojos son pequeños también indicando posible introversión y retraimiento. El cabello lo dibujó saliendo del centro de la cabeza lo cual puede indicar personalidad introvertida. Los brazos cortos indican un contacto social debilitado. La ropa que porta la mujer es muy sencilla y escasa lo cual se puede relacionar a sentimientos de resignación y ausencia de emociones.

¹⁴⁸ **SIGMUND FREUD**, *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras*. p.139.

La segunda figura dibujada fue un hombre que se percibe rígido, pequeño, hacia el lado inferior de la hoja y varias borraduras al hacer la figura lo que puede indicar ansiedad, inseguridad, bajo nivel de energía, inferioridad, ausencia de emociones, rechazo e inhibición. Podría representar al padre el cual le provoca angustia y represión.

Desempeño laboral de Patricia

Patricia llegó al CDI por recomendación de Alejandra (no es el nombre real) que había trabajado con nosotros, varios años, siendo responsable y afectiva en su trabajo. Existía la premura de una persona con experiencia y preparada para hacerse cargo del cunero, es decir, que fuera enfermera, por la edad de los bebés esta formación era la que parecía más adecuada. La maestra encargada, se fue de manera intempestiva en diciembre y al regresar en enero de las vacaciones no había nadie disponible para apoyar el cuidado de los 8 bebés del cunero.

Al principio Patricia se mostró cooperadora, responsable, amable, cariñosa y dispuesta a trabajar de manera asertiva, todo fluía de manera normal; cumplía con sus actividades cotidianas y horarios de trabajo. Con el tiempo la empezamos a notar cansada, distraída, rebelde, no seguía instrucciones y debatía las peticiones o indicaciones de sus coordinadoras.

Algunos meses después, compartió una problemática familiar grave, que empezó a notarse, mostrando un cambio de conducta drástico que afectó su desempeño laboral cotidiano. Se observaron conductas inadecuadas hacia los niños, como el dar equivocadamente alimentos que no correspondían a la dieta ni edad de los niños.

Por organización interna de la Institución se le pidió que trabajara en equipo con una nueva compañera (Teresa) mostrándose desde un principio renuente, inconforme y teniendo constantemente conflictos con ella y negándose recurrentemente al trabajo colaborativo, lo cual repercutió notablemente en el trabajo diario con actitudes como de desaprobación del trabajo de Teresa, discutiendo constantemente y responsabilizando siempre a Teresa cuando algo salía mal, es decir nunca asumía la responsabilidad de sus actos.

Al seguir trabajando, sus problemas personales la agobiaban, pues era madre soltera, huérfana desde la adolescencia y acusando y culpando siempre a su propia hija que fue quien le quitó el amor y la atención de la pareja provocando que la pareja la dejara.

Freud considera a la neurosis obsesiva como una afección neurótica al parecer desconectada del síntoma en donde las ideas obsesivas y representaciones penosas son recurrentes y están justificadas en la base de una realidad psíquica. Patricia realmente está convencida de que su hija es la culpable de la pérdida de su pareja, esa idea obsesiva justifica el desamor por su hija, “Ahora bien, las representaciones adosadas a esos afectos ya no son las originarias, sino que han entrado en ese enlace por desplazamiento (sustitución) desde algo reprimido. La reducción (el enderezamiento) de estos desplazamientos allana la vía para discernir las ideas reprimidas y hace que el enlace entre afecto y representación aparezca totalmente adecuado.”¹⁴⁹ por eso su discurso es convincente, por lo menos para ella misma, pues está desviado de la represión original.

Estas ideas obsesivas afectan su relación con los niños y se reflejaron en un descuido evidente hacia los niños a su cargo, pues mostraba indiferencia ante el llanto de los bebés y apatía por cubrir las demandas básicas de los niños. En algunas ocasiones compartió que a últimas fechas la hija les estaba dando muchos problemas emocionales y académicos, para lo cual solicitó permiso de irse los viernes más temprano para ir a trabajar con la psicóloga, cosa que nunca se concretó pues no pidió el permiso y no volvió a mencionar el tema, pues realmente no tiene recursos afectivos ni emocionales para hacer frente a esta situación. “El papel de la madre para crear en su hijo una capacidad para manejar el afecto (sic) difícil y tolerar la frustración está ligado al desarrollo de un mundo interno-objetivo y un sentido del yo. La habilidad de la madre para identificar los estados afectivos de su niño y responder con empatía a sus sentimientos proporciona una función continente que le permite un proceso de dar y ser, que a su vez influye en la

¹⁴⁹ **SIGMUND FREUD**, *Tótem y tabú y otras obras*. p.177.

capacidad del niño de ser paciente y tener seguridad.”¹⁵⁰ prefiere entonces evadirse y seguir justificando su desamor a través de ideas obsesivas.

Posteriormente Patricia se accidentó de un brazo e insistía en presentarse a trabajar en esas condiciones aún cuando tenía incapacidad del Seguro Social, comentando después que no había seguido las instrucciones de la médica que la valoró decidiéndose a quitar la férula, mostrando así la rebeldía que había presentado anteriormente.

Después de varias pláticas con Patricia, haciéndole notar su inadecuado desempeño con los niños, no hubo cambio alguno. La dirección del CDI tomó la decisión de separarla del salón, asignándole actividades de apoyo a maestras, que no implicaran relación directa con los niños, esto con el fin de darle un espacio de reflexión y oportunidad para modificar su actitud. Sin embargo, no hubo ninguna reacción positiva de su parte, pues no existió la capacidad de hacer conciencia de su problemática, demasiado compleja. La dirección del CDI tomó la decisión de separarla definitivamente del equipo de trabajo.

Al hacer el análisis del caso de Patricia, se concluye que las recomendaciones de otras maestras para contratar nuevas maestras, no son suficientes, y el perfil debe definirse de manera clara. No es adecuado recibir al personal sin una minuciosa selección, pues aunque en este caso no tuvo consecuencias ya que Patricia nunca estuvo sola con los niños ya que se trabaja en equipo, es preferible buscar soluciones de reorganización en lugar de contratar a personal que no cubre el perfil, por la urgencia de cubrir plazas. No es suficiente parecer la persona adecuada, es necesario serlo, en todo el sentido de la palabra. Los padres de familia confían en la institución, no tienen elementos para hacer juicios certeros y objetivos, las facies que la maestra muestra son siempre amables, a una edad en la que el niño no puede expresarse ni defenderse.

Corresponde a la Dirección del CDI la decisión de separar a la maestra del cargo, no importando las consecuencias que esto genere, ni el disgusto de los

¹⁵⁰ **CHRISTINE.C. NORMAN**, *La función de la madre y el desarrollo para tolerar emociones*. pp.129-130.

padres y madres, pues normalmente tienen una idealización de la persona, por diferentes motivos que sería interesante descubrir.

No es suficiente contar con un título universitario para ejercer una profesión que se considera “cualquiera puede” ¡son niños! y la mujer por “naturaleza” está *diseñada* para criar a los niños afectuosamente.

El caso presentado, es un caso ostensible de perturbaciones en la infancia, que aunque no se identifican claramente por la naturaleza de la fuente de información, que se da en un contexto laboral, nos sirve de expresión para comprender la importancia del trabajo en equipo, que fue lo que permitió que los niños no estuvieran en riesgo, y de seleccionar adecuadamente a las personas a cargo de los niños en un CDI.

En el CDI en donde se tomó este caso, existe mucha supervisión durante todo el tiempo que ahí pasan los niños, sin embargo, el riesgo es grande, ya que la agresión puede ser pasiva y velada y sólo bajo ciertas circunstancias, desde la experiencia directiva como en el caso de Patricia, se vuelven notorias y evidentes.

Es necesario que las maestras cuenten siempre con un espacio de reflexión personal, dónde se les escuche y puedan hacer conciencia de sus propias aflicciones anímicas. Si bien esto no sustituye un psicoanálisis personal, junto con un proceso de selección adecuado, puede ser de gran beneficio para las maestras y los niños. Entendiendo que no existe el desarrollo psíquico perfecto, una capacidad afectiva y de relación amorosa hacia los niños, es muy importante.

Como se puede observar en el desarrollo de este trabajo, la infancia sí influye en el desempeño profesional de las maestras de niños pequeños. Aún cuando no se puede generalizar y cada caso debe verse de manera particular, la teoría psicoanalítica ofrece la posibilidad de establecer criterios rigurosos y adecuados para la selección, permanencia y desarrollo del sistema escolar.

Las pruebas proyectivas, desde la teoría del psicoanálisis son un referente fundamental para tomar decisiones más certeras a la luz de todas las evidencias

posibles, pues “En manos de una pedagogía esclarecida por el psicoanálisis descansa cuanto podemos esperar de una profilaxis individual de la neurosis.”¹⁵¹

La perspectiva psicoanalítica nos permite desnaturalizar el ambiente cultural en que vivimos y tener una mirada lúcida, atenta, no ingenua si no crítica,¹⁵² para entender procesos complejos que se manifiestan como síntomas, que de otro modo quedarían sin sentido, como eventos aislados de situaciones conflictivas presentes.

Es relevante la presentación de este caso para dar cuenta de la complejidad de la labor directiva. Las relaciones de las maestras con los niños requieren supervisarse y encausarse para poco a poco formar a las maestras, es una oportunidad de reeducarse como adultos, de despojarse de ideologías y falsas creencias, para no seguir repitiendo estereotipos. Si bien no se pretende que el directivo de educación inicial sea psicoanalista, el psicoanálisis si puede formar parte de su formación profesional para así tener elementos que le permitan observar la dimensión operativa y pedagógica del centro desde una mirada compleja desde saberes teóricos. Para este fin existen diplomados¹⁵³ de alto nivel que pueden complementar la formación pedagógica del directivo.

VIII Análisis de la función directiva en el centro de desarrollo infantil: “CDI.”

Los capítulos anteriores permiten ver la complejidad de la Educación Inicial, que es el lugar desde donde la educación institucional abona al proceso de la antropogénia desde los 45 días de nacidos hasta los 3 años de edad. Este trabajo inicia con la revisión del concepto de infancia desde la historia, la pedagogía, el psicoanálisis, la psicología evolutiva. Este concepto influye directamente en la historia de las guarderías y su evolución en la Educación inicial actual. Desde el

¹⁵¹ **SIGMUND FREUD**, *Tótem y tabú y otras obras*. p.192.

¹⁵² **JULIETA VALENTINA GARCÍA MÉNDEZ**, *Conversación académica*.

¹⁵³ <http://flacso.org.ar/formacion-academica/psicoanalisis-y-practicas-socio-educativas/> consultado por MSVM el 9 de abril del 2016.

discurso oficial de la SEP se genera un documento cuyo análisis permite entender el concepto de infancia desde las políticas públicas y lo que se espera de un CDI. Se conceptúa también la función directiva escolar y la función directiva desde el enfoque de sistemas.

El estudio de caso está estructurado en tres partes como un ejercicio para profundizar en la comprensión de las dimensiones en dónde se ejerce la función directiva en Educación Inicial. En la primera parte se investiga el concepto de infancia que subyace en el CDI, este concepto se considera central en la educación inicial. En la segunda parte se presenta el análisis del caso de una maestra en el CDI que responde a la pregunta ¿Cómo influye la historia personal de la maestra de educación inicial en su relación con los niños? Esta tercera parte la integra el análisis de la función directiva del CDI como base para construir una propuesta de coordinación académica colaborativa que dinamice y flexibilice la labor directiva en toda su complejidad en beneficio de los niños, padres de familia, maestras y personal administrativo del CDI.

Las actividades a revisar serán las que integran la función directiva entendida como la intervención pedagógica y administrativa de la directora en las dimensiones; administrativa, operativa, pedagógica y social. Se concibe a la función directiva en educación inicial como una actividad compleja que requiere no sólo de conocimientos, sino de habilidades personales que coadyuven a la labor cotidiana que implica la dirección de un centro escolar dedicado a la infancia.

Para facilitar el análisis y ordenar la información para que ésta a su vez sirva de base a la propuesta de coordinación académica colaborativa, se observan las dimensiones Operativa, Pedagógica, Administrativa y Social del CDI, desde la función directiva actual. La experiencia directiva se considera uno de los componentes principales de la práctica directiva.

Este Centro de Desarrollo Infantil (CDI) se fundó hace 18 años, en 1998. En un principio la dirección administrativa era ejercida por una persona con conocimientos generales en administración y organización del ámbito empresarial y nociones generales sobre desarrollo infantil, experiencia adquirida principalmente

por la maternidad y la crianza, sin embargo, como se revisó en el capítulo IV, la experiencia por sí misma no forma un saber experto. La Dirección Pedagógica era ejercida por una maestra normalista en educación preescolar.

Es interesante observar cómo existe una idea generalizada de que un Centro de Educación Inicial o Guardería que recibe bebés desde dos meses hasta 3 años, puede ser manejado exitosamente por casi cualquier persona responsable o que por lo menos lo parezca. Este centro en cuestión se fundó con alrededor de 17 niños, tres maestras, una enfermera, una pediatra de medio tiempo, una persona de seguridad, una cocinera.

La dirección administrativa en un inicio fue principalmente empírica. En el caso de la dirección pedagógica, aún cuando la persona que la ejercía tenía estudios en educación preescolar y algunas actualizaciones sobre el tema de desarrollo infantil, no tenía una formación de base ni continua específica para el puesto.

La acreditación de un CDI es sumamente difícil. Los padres de familia, en la mayoría de los casos, profesionistas ambos, al buscar una opción de cuidado para sus hijos pequeños, centran su interés en aspectos como: limpieza de las instalaciones, presentación del personal, calidez en la relación humana, espacios luminosos, puntualidad en los horarios (sobre todo en la apertura).

Como se puede ver, ninguno de estos aspectos considera de manera relevante el Proyecto Pedagógico. Si el Centro tiene algún eslogan que lo vincule con una metodología sofisticada y extranjerizante, mejor aceptación tiene por parte de los padres porque creen que con eso garantizan el éxito académico de los niños aún cuando no tengan necesariamente atendidas las condiciones psicoafectivas ni de desarrollo. En este sentido el aspecto educativo, es más una cuestión de imagen que de saber pedagógico experto.

La designación y organización de los espacios del CDI, fue decidida conjuntamente por la dirección administrativa y la pedagógica. La función directiva en el inicio fue principalmente jerárquica. Con una toma de decisiones centralizada y con dos dimensiones bien delimitadas.

Principales funciones de la dirección administrativa	Principales funciones de la dirección pedagógica
Gestión ante las autoridades locales: Delegación, IMSS, STPS, SEDUVI, SHCP,	Coordinación del personal académico y operativo
Permisos, licencias, programa de protección civil.	Relación diaria con padres de familia, maestras y alumnos.
Informes para nuevo ingreso	Informes para nuevo ingreso
Expedientes alumnos	Revisión y supervisión de planeación y actividades diarias con los alumnos
Normatividad interna y externa alumnos	Estructura disciplinaria y organizativa de las actividades
Expedientes administrativos y académicos del personal	Material didáctico
Normatividad interna y externa personal.	Formación pedagógica informal del personal
Proceso de selección de personal	Escuela para padres
Proceso de nuevo ingreso	Operación diaria
Mantenimiento de las instalaciones	Detectar y reportar
Administración de ingresos y egresos	
Contratación de servicios externos	
Cuotas, costos, recursos.	
Programa de protección civil, simulacros de evacuación.	
Compras de alimentos, insumos para la limpieza y mantenimiento	

Cuadro 6. Principales actividades de la función directiva integrada por lo administrativo y lo pedagógico sin interrelación clara.

En el cuadro 6 se enlistan las actividades que realizaban la Dirección administrativa por un lado y por otro la Dirección pedagógica.

En esta forma de función directiva compartida por dos personas, las dimensiones operativa y pedagógica están desdibujadas. La administración era jerárquica pues era desde donde se decidían los ingresos y los egresos.

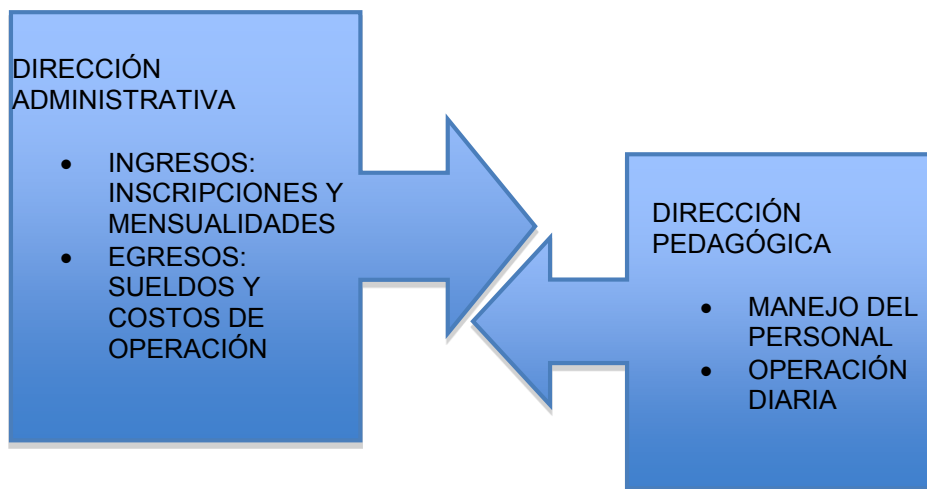


Figura 12. Dirección Administrativa vs Dirección Pedagógica

En la figura 12 se representa la organización directiva segmentada y jerárquica ya que lo pedagógico está subordinado a lo administrativo.

Con la incorporación en México del nivel de Educación Preescolar a la educación básica obligatoria, el CDI, la función directiva fue evolucionando. La dirección administrativa se empezó a hacer cargo de cuestiones pedagógicas y en el trabajo cotidiano se fueron traslapando los planos de tal suerte que se fue equilibrando de una manera coordinada el desempeño del centro.



Figura 13. Dirección general más amplia todavía con predominio jerárquico.

En la figura 13 se representa cómo esta nueva organización siguió siendo jerárquica pero abarcando más lo administrativo, la coordinación de educación inicial y la dirección técnica de preescolar, sin embargo todavía segmentado. La reorganización jerárquica se debe principalmente al nivel de responsabilidad dentro

del CDI. Al ser la directora la representante legal del CDI recae sobre ella la responsabilidad total de lo que pasa en la escuela.

Actualmente la función directiva es compleja y compartida por varias personas. Formación profesional y perfil de las personas que ejercen la función directiva en el CDI.

- Directora general y fundadora, su práctica directiva se fue profesionalizando. Actualmente es licenciada en educación preescolar y licenciada en Pedagogía. Experiencia de 18 años en educación inicial.
- Coordinadora matutina, maestra normalista en educación primaria. Se ha desempeñado laboralmente durante 10 años en preescolar y desde hace 10 años en este CDI en Educación Inicial.
- Coordinadora vespertina, tiene estudios completos de la licenciatura en Pedagogía, licenciada en Psicología. Experiencia en práctica clínica y 10 años de experiencia en Educación Inicial en este CDI.
- Coordinadora administrativa. No tiene formación específica para el puesto. Experiencia de 10 años en la administración del CDI.

Descripción y análisis de las funciones de las integrantes de la función directiva. El análisis se hace desde las dimensiones administrativa, pedagógica, social y operativa. Estas dimensiones no tienen fronteras rígidas pues en la operación diaria se trastocan e interrelacionan.

Dimensión pedagógica

Es en esta dimensión en donde el Proyecto Pedagógico ejerce una influencia directa. En el caso del CDI aunque si existen directrices pedagógicas claras, no existe un Proyecto Pedagógico expresado con claridad ni bien delimitado. Si bien la

dirección y la coordinación tienen una idea clara de lo que se pretende lograr durante y al final de la educación inicial, no hay un documento específico que integre la propuesta pedagógica en su totalidad. Esta situación considero interfiere negativamente en la dimensión pedagógica ya que vuelve complicada la generalización y puesta en práctica del modelo educativo. En este sentido es jerárquica la toma de decisiones ya que no existe una propuesta de formación docente que haga sinergia con la dirección del CDI.

El currículo y las planeaciones son dirigidos y revisados desde esta dimensión. Existen carpetas que elabora y organiza la coordinación en educación inicial, sus contenidos son seleccionados conjuntamente con la dirección, sin embargo hace falta que estas carpetas estuvieran contenidas en un Proyecto Pedagógico que les dé mayor sentido.

En esta dimensión existe implícita y explícitamente una filosofía educativa y la pedagogía y la psicología coadyuvan la toma de decisiones en la operación cotidiana del CDI.

Cada maestra de grupo planea de manera individual semanalmente el trabajo diario con los niños, las planeaciones son elaboradas por las maestras y supervisadas por la coordinación de educación inicial.

El perfil docente no está expresado en ningún documento sin embargo está estructurado a partir de una entrevista personal y pruebas proyectivas, así como de supervisión constante al desempeño. No existe una evaluación docente sistemática.

La evaluación de los alumnos es cualitativa y de corte transversal, abarca las áreas de desarrollo y lo emocional. Estas evaluaciones son elaboradas semestralmente por las maestras a partir de observaciones diarias. La estructura de la evaluación del desarrollo de los niños brinda elementos importantes del desarrollo y aprendizaje del niño, tanto a padres de familia como a las mismas maestras, ya que registran los avances paulatinos en los aprendizajes y en el desarrollo de los niños. Son supervisadas por la dirección y coordinación, siendo un elemento importante de seguimiento y toma de decisiones. Es necesario al igual que la formación docente, el currículo, las planeaciones y las evaluaciones, organizarlas

clara y sistemáticamente para vincularlas con un Proyecto Pedagógico estructurado y delimitado.

El material didáctico es seleccionado, sin ningún criterio explícito, por la dirección y coordinación. Los recursos didácticos están vinculados al proyecto pedagógico de manera implícita con poca participación de las maestras en la selección general del mismo. El material didáctico debería anclarse del Proyecto Pedagógico que le dé sentido a los recursos didácticos no sólo en lo concreto sino en su uso, para que las maestras puedan tener mayor conocimiento de los aprendizajes que se generan en los niños a partir de actividades planeadas con dicho material.

La coordinación de educación inicial da seguimiento a temas fundamentales del desarrollo infantil como la adaptación de los niños de nuevo ingreso, la inducción y cuidados en el control de esfínteres, dudas de los padres de familia respecto a las características de la infancia en los primeros 3 años de vida.

La coordinación vespertina hace la selección de los temas para conferencias para padres que a su vez sirven al personal como formación docente. Los talleres y conferencias son impartidos en su mayoría por la Directora del centro.

La dimensión pedagógica se hace presente también en los pizarrones de corcho que están instalados afuera de cada salón. Desde ahí y con apoyo de las redes sociales, la página de Internet y un blog, se da información a los padres de familia sobre temas fundamentales del desarrollo infantil. Algunos de estos temas son; disciplina y límites, inducción y cuidados del control de esfínteres, sexualidad infantil, hábitos de sueño, características del niño en edad de transición.

Las juntas de inicio de ciclo con padres de familia son estructuradas desde la coordinación y llevadas a cabo por la dirección.

La problemática detectada en esta dimensión es principalmente la falta de organización sistemática y contenida dentro de un Proyecto Pedagógico explícito. Esta situación hace que las poseedoras de la filosofía educativa del CDI y de las formas de llevarlo a cabo son la dirección y las coordinadoras. Por un lado, esta situación hace que desde la supervisión el proyecto pedagógico implícito pueda

hacerse realidad, sin embargo no es suficiente ya que el personal sólo lo apropia a partir de la práctica cotidiana y de las conferencias y talleres para padres. Lo anterior genera que, si bien la función directiva es compartida con las coordinaciones, sigue siendo jerárquica y fragmentada.

Dimensión Social

La relación cotidiana con los padres de familia se da a través de las coordinaciones matutina y vespertina. La Dirección General tiene poca interrelación con los padres de familia de manera cotidiana. La Dirección General interviene cuando es necesario tomar decisiones acerca de problemáticas con los niños, o cuando los mismos padres solicitan una cita o se les llama desde la coordinación para algún tema relacionado con su hijo.

La relación cotidiana con el personal también es llevada a cabo principalmente por la coordinaciones matutina y vespertina. Así como con el personal de cocina y administrativo. Aún cuando la dirección es quien toma decisiones, éstas están fuertemente orientadas por las coordinaciones.

Esta dimensión es llevada a cabo principalmente por las coordinaciones, sin embargo, sería deseable mayor presencia de la dirección no sólo en las juntas iniciales, talleres y conferencias. Con el personal académico y administrativo sería necesario reforzar la presencia de la Directora.

Dimensión Administrativa

Esta dimensión es la que permite la operación cotidiana del CDI. Si bien pareciera que es la menos relevante en términos pedagógicos, es la dimensión que permite tener estabilidad en el personal y en la operación diaria, así como operar de acuerdo a los requerimientos oficiales. En un principio la administración en su totalidad fue organizada y llevada por la dirección. Esta es una dimensión que por su importancia normalmente ocupa casi la totalidad del tiempo de la Directora. En

el CDI la coordinadora administrativa es quien maneja la administración cotidiana, sin embargo la dirección sigue tomando las decisiones importantes, así como la revisión general de los ingresos y egresos.

Las instancias oficiales que regulan la operación del CDI son las mismas que cualquier establecimiento mercantil.

- Secretaría de Desarrollo Urbano y Vivienda (SEDUVI):
 - Uso de suelo
- Delegación Política del Distrito Federal correspondiente:
 - Declaración de apertura
 - Vo. Bo. de seguridad y operación
 - Constancia de seguridad estructural
 - Programa interno de protección civil
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP):
 - Alta en el registro federal de contribuyentes
 - Declaraciones anuales y pago de impuestos federales
 - SAR. Fondo de ahorro para el retiro
- Tesorería del Distrito Federal
 - Impuestos locales. 2% sobre nómina
- Instituto Mexicano del Seguro Social
 - Seguridad Social de los trabajadores. Cuotas obrero patronales.
- Instituto del Fondo Nacional para la Vivienda de los Trabajadores (Infonavit)
 - Cuotas obrero patronales
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS)
 - Programa de seguridad e higiene de los trabajadores
 - Supervisa los derechos de los trabajadores

Esta dimensión además del coordinador administrativo y director del CDI, el contador es la persona encargada de organizar los egresos e ingresos del centro para hacer los pagos correspondientes.

Los dos componentes principales de la administración son los ingresos y egresos. Del adecuado manejo de los ingresos depende en gran medida la operación del CDI. Para tener una idea más clara de los conceptos que integran los ingresos y egresos se presenta la siguiente tabla:

INGRESOS	EGRESOS
<ul style="list-style-type: none"> • INSCRIPCIONES ANUALES • CUOTAS MENSUALES 	<ul style="list-style-type: none"> • RENTA DEL LOCAL • SUELDOS, LIQUIDACIONES, FINIQUITOS DEL PERSONAL • HONORARIOS PROFESIONALES • IMPUESTOS FEDERALES • IMPUESTOS LOCALES • CUOTAS OBRERO PATRONALES • ELECTRICIDAD, AGUA, TELÉFONO, GAS • CAJA CHICA • ALIMENTOS • INSUMOS DE LIMPIEZA • MATERIAL DIDÁCTICO • MANTENIMIENTO DEL LOCAL • EQUIPAMIENTO DEL LOCAL • FORMACIÓN DOCENTE • CURSOS Y CAPACITACIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO Y ADMINISTRATIVO • VIGILANCIA • EVENTOS Y REUNIONES

Cuadro 7. Ingresos y egresos generales del CDI

En el Cuadro 7 se muestran de manera general los ingresos y los egresos que están a cargo de la Dimensión Administrativa. Las actividades permanentes de la administración son facturación, cobros, cálculo anual de las inscripciones y mensualidades, pagos, conciliaciones bancarias, organización de los comprobantes fiscales para entregar al contador, expedientes del personal.

Como se puede observar la administración de un CDI es compleja y requiere de atención permanente. Sin embargo, también están influenciadas implícitamente por el Proyecto Pedagógico, por lo tanto, deberían aclararse y expresarse explícitamente.

Dimensión Operativa

Se decidió poner al final esta dimensión ya que se considera que es en esta dimensión donde convergen la pedagógica, la social y la administrativa. En esta dimensión se vuelve realidad el Proyecto Pedagógico.

La Coordinadora es la autoridad responsable de la operación en ADI. Representa la autoridad ante las maestras, niños y padres de familia. El trabajo de la coordinación está orientado a ser un trabajo colaborativo de la dirección. La coordinadora considera debe de transmitir una imagen de seriedad laboral, calidez en el trato y seguridad para afrontar y resolver problemas operativos, académicos y tomar decisiones de situaciones tanto cotidianas como inesperadas que puedan surgir en el día a día en el CDI.

La operación diaria del CDI es compleja, requiere coordinar un equipo de profesionistas de acuerdo al Proyecto Pedagógico. Si bien la operación administrativa del CDI está cubierta en gran medida por la coordinación académica, también forma parte de las actividades de operación diaria del CDI que requieren del tiempo del equipo de dirección.

La coordinación del personal es uno de los aspectos más importantes de la operación diaria del CDI. Es en el personal donde recae el cuidado y atención de los niños. La Coordinación es quien selecciona al personal, modera y regula la relación de las maestras con los niños y con los padres de familia. La dimensión pedagógica está permanentemente atravesando a la dimensión operativa. Es a partir de intervención cotidiana de la dirección y coordinación que la filosofía educativa implícita se hace presente en el cuidado y atención de los niños. La forma

de resolver conflictos desde la Dirección marca un rumbo importante en la relación humana del CDI.

Es en la operación diaria, en la relación maestras-niño principalmente el espacio donde se construye la subjetividad infantil. Es muy importante que esta operación diaria esté organizada y estructurada de manera flexible y abierta desde un Proyecto Pedagógico para la educación inicial.

En el CDI se maneja una bitácora para el uso interno exclusivo del personal. Esta bitácora está siempre disponible en el área de Recepción, es un medio efectivo de comunicación entre los diferentes niveles del CDI. En esta bitácora se reportan situaciones cotidianas, como accidentes leves, malestares de los niños, falta de material didáctico, reportes de mantenimiento, inasistencias del personal.

Aún cuando existen canales de comunicación informales, no hay reuniones sistemáticas ni organizadas en donde se puedan tratar situaciones cotidianas del CDI.

Sería difícil documentar todas las situaciones que se dan en esta dimensión, sin embargo es aquí donde la experiencia alimenta a un saber experto cuando va acompañada de formación profesional, teoría y observación permanentes. La dirección del CDI ha tenido una formación profesional permanente que se ha reflejado en las coordinaciones del CDI que a su vez han podido capitalizar la experiencia en conocimientos amplios y profundos sobre la infancia, así como el manejo de situaciones conflictivas para transformarlas en oportunidad de aprendizaje para niños, padres y maestros.

En el siguiente cuadro 8 se hace un breve resumen enumerativo no exhaustivo de las actividades contenidas en las dimensiones de la función directiva en el CDI

PEDAGÓGICA	OPERATIVA	SOCIAL	ADMINISTRATIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Organización de grupos de cada ciclo escolar • Calendarización de eventos en el ciclo escolar • Calendarización de juntas con el personal • Calendarización de juntas informativas de inicio de ciclo escolar con los padres de familia • Calendarización de la visita de los abuelos al “Cuenta cuento” • Calendarización de entrega de Evaluaciones semestrales de los niños • Calendarización de clases muestra de Talleres vespertinos • Calendarización de Observaciones de actividades en el salón de clases • Calendarización de Festival Navideño y de Día de Madres • Evaluación interna del personal • Planeación de Conferencias, Corchos de salones, horarios de actividades diarias y periódico mural de cada mes • Plan de trabajo del proyecto del Huerto escolar • Planeación de las funciones operativas de la Coordinación Matutina y Vespertina. • Revisión y autorización del plan semanal de actividades de los grupos de cunero, maternal 1, maternal 2 A y 2B. • Planeación del proceso de transición a los nuevos grupos en el mes de julio • Realización de Evaluaciones semestrales de los niños • Realización de corchos de salones, periódico mural y horarios de actividades • Dirección técnica preescolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisión de las funciones de limpieza y mantenimiento • Supervisión de Cocina, Pediatría, Administración y Recepción • Organización de juntas informativas, Festivales, Clases muestra de talleres vespertinos, Observaciones de actividades en preescolar, visita de los abuelos al cuenta cuento, etc. • Realización del proceso de transición a los nuevos grupos. • Proceso de selección de personal (Entrevista, pruebas psicométricas, día de prueba e información general del puesto) • Capacitación del personal nuevo • Plática de Inducción al CDI • Visita guiada para conocer la instalaciones y forma de trabajo • Realización de las pautas para la coordinación matutina y vespertina 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a todas las dudas, sugerencias e indicaciones de los Padres de Familia • Relación diaria con los padres de familia al llegar a dejar a sus hijos y al llegar a recogerlos • Citas personalizadas con los Papás 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar de costos, horarios y promociones • Convenios con Empresas para proporcionar el servicio • Cobros y pagos Nómina • Pagos de impuestos federales y locales • Organización de la documentación contable • Facturación • Expedientes del personal • Control de mensualidades e inscripciones

Cuadro 8. Función directiva desde las dimensiones pedagógica, operativa, social y administrativa.

A manera de cierre del estudio de caso presentado, se plantean las siguientes reflexiones.

La Educación Inicial es un servicio educativo para la primera infancia, instituido y organizado. Por lo tanto, no se puede considerar un simple “proveedor de servicios”, ni a los padres y niños se les puede considerar como “clientes”. El servicio educativo institucional de educación inicial trabaja con una dimensión humana que hace a este servicio muy particular, pues está todo el tiempo formando, interviniendo, transformando en humano.

La atención integral la defino como, la atención, cuidado y educación que toma en cuenta las dimensiones emocionales de los niños, en términos de sus configuraciones iniciales, la dimensión psicoafectiva en términos de las características particulares de cada niño, la dimensión intelectual como potencial de aprendizaje a partir del reto cognitivo, la dimensión biocorporal como parte fundamental del desarrollo, conciencia y cuidado del cuerpo. Lo anterior con las características específicas del niño recién nacido, del bebé de 3 meses, el bebé de 6 meses, el bebé de 8 meses, el niño de 1 año, el niño de año y medio, el niño de dos años y medio y el niño de 3 años. La precisión de las características por edad, si bien no pretenden marcar etapas que se superen, sí son necesarias para dar referencias claras del desarrollo y atención integral adecuados según la edad.

El entorno, el contexto, la familia, la comunidad y la formación docente continua son elementos que integran el sistema escolar en Educación Inicial y por lo tanto influyen y se interrelacionan en el día a día en la función directiva de un CDI.

El Proyecto Pedagógico debe ser el documento que enmarca el modelo educativo, el diseño curricular y los contenidos específicos a trabajar con los niños, graduados por edad en amplitud y profundidad.

La formación docente debe explicitarse desde el Proyecto Pedagógico y desde la función directiva, organizarse y sistematizarse para influir positivamente en la atención integral del niño.

Desde la Dirección y la Coordinación sí existe claridad del concepto de infancia que da rumbo al proyecto pedagógico, no es así en el caso de los padres, maestras y personal académico. La clarificación del concepto de infancia específico que se plantea en el Proyecto Pedagógico debe considerar al niño como un sujeto de derechos y responsabilidades, alguien con la necesidad de cuidado, afecto y cariño a través de relaciones humanas estables, seguras y disponibles, en construcción con potencialidades cognitivas y de desarrollo, que es cuerpo, con la conciencia del dimorfismo sexual con características particulares entre hombre y mujer, pero no diferentes en sentido humano.

3ª Parte

PROPUESTA. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE DESARROLLO

IX Propuesta de coordinación académica desde el enfoque de sistemas

Muchas veces al ser servicios educativos para la primera infancia, se considera no necesaria la profesionalización específica del directivo. Como vimos en las páginas anteriores, la experiencia sin formación teórica y sin observación crítica, no forma un saber experto. Una propuesta de Coordinación Académica Colaborativa debe atender a lo propuesto en el Proyecto Pedagógico para hacerlo realidad, desde el saber experto y en continua formación profesional.

En principio un CDI no debería de considerarse negocio lucrativo, ningún nivel educativo debería de serlo, pues se pierde la esencia misma de la escuela. Si bien es necesario generar recursos suficientes para tener autonomía económica, dar empleos bien pagados, formales y seguros, así como asegurar las condiciones materiales del CDI en beneficio de la comunidad educativa, el lucro no debería de ser el centro de los objetivos de la Institución Escolar privada.

En esta propuesta la dimensión pedagógica debe tener el mayor peso específico ya que aquí es desde donde se plantea el Proyecto Pedagógico. La Dimensión Operativa es desde donde se hace realidad en el día a día la Dimensión Pedagógica. La Dimensión Social es desde donde se interrelacionan coordinación, maestras, niños, adultos, padres de familia y comunidad en general. La Dimensión Administrativa es la que le da legalidad y formalidad al proyecto, en términos de normatividad oficial y adecuado manejo de ingresos y egresos. Las dimensiones, Operativa, Social y Administrativa deben estar directamente influenciadas por la dimensión pedagógica, es decir el Proyecto Pedagógico.

Se propone una Coordinación Académica Colaborativa que sustituya a la función directiva jerarquizada. Si bien siempre existirá una deseable jerarquía, esta debería estar tamizada y compartida por las coordinaciones y por el personal del CDI. La jerarquía no puede borrarse ya que existen diferentes niveles de toma de

decisión, por lo que en ese sentido la toma de decisión si debe estar claramente definida y compartida desde el modelo de decisión.

A continuación, se definen de manera general las funciones de quienes integran la coordinación, así como los puntos desde donde se interrelaciona el sistema o sistemas con los subsistemas. La interrelación se da a partir de procesos de enlace como comunicación, equilibrio y toma de decisiones. En esta propuesta se trazarán las líneas generales de estos procesos de enlace para que sirvan de referencia para la organización y sistematización de la operación diaria y a largo plazo del CDI.

Se definen los sistemas de información, los modelos de decisión y la estructura organizacional vista como un sistema. El CDI considerado como el todo en donde el Proyecto Pedagógico determina la naturaleza de sus partes. Estas partes se encuentran dinámicamente interconectadas. El CDI es el todo que contiene a las partes. Es decir, el sistema en donde se interrelacionan los subsistemas

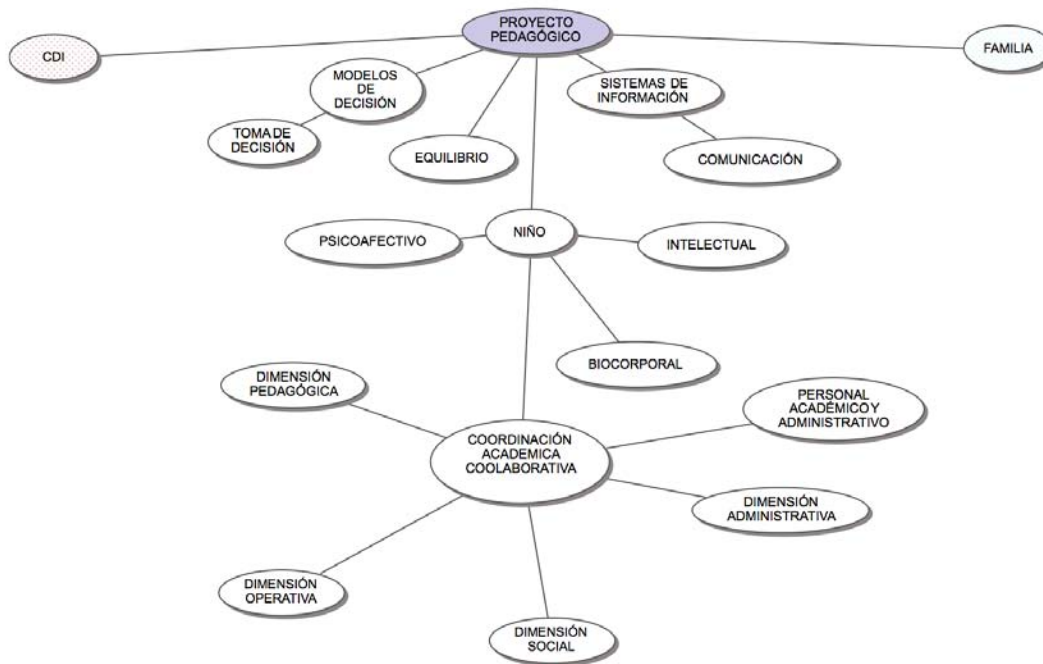


Figura 14. Coordinación Académica Colaborativa desde el enfoque de sistemas

En la figura 14 se muestra el esquema de la Coordinación Académica Colaborativa considerada un subsistema del Sistema CDI que a su vez se interrelaciona con el Sistema Familia. El Proyecto Pedagógico influye y direcciona los Sistemas de Información, los Modelos de Decisión, y a los procesos de enlace.

Los sistemas de información considerados que realimentan al Sistema y que son un apoyo importante para la Dimensión Operativa y Administrativa deberán de estar disponibles para favorecer la interrelación interna y externa. El Proyecto Pedagógico debe estar disponible para la operación cotidiana en amplitud y profundidad que responda a las diferentes dimensiones. Estos sistemas están integrados por la información general y particular de los alumnos, la información general y particular del personal. Los reglamentos operativos, médico y administrativo que aclaran y regulan las responsabilidades, derechos y obligaciones

de los padres de familia que integran el CDI. Los reglamentos para el personal, aclaran y regulan las responsabilidades, derechos y obligaciones del personal académico y administrativo que integra el CDI.

Los Modelos de Decisión que involucran el análisis crítico y cualitativo de las situaciones que se presentan y que requieren de toma de decisión. La Toma de Decisión es el proceso de enlace con diferentes niveles de complejidad:

- Toma de decisión cotidiana respecto a situaciones operativas del CDI, corresponde a maestras y coordinadoras, es constante y autónoma.
- Toma de decisión respecto a cuestiones de organización cotidiana, a mediano y a largo plazo, maestras y coordinadoras.
- Toma de decisión respecto a situaciones graves de operación, respecto a organización general a largo plazo del CDI, corresponde a la Coordinación académica colaborativa.

Los procesos de enlace considerados como la Comunicación, el Equilibrio y la Toma de decisión, entre la Coordinación Académica Colaborativa y que interrelacionan y dinamizan a los sistemas con los subsistemas y sus partes son de distinto nivel:

- Comunicación
 - Comunicación cotidiana con la familia:
 - En la llegada y salida de los niños
 - A través de las maestras de grupo
 - Avisos generales por correo
 - Bitácora Interna
 - Comunicación formativa con la familia y personal del CDI, temas seleccionados específicamente para brindar información a padres y maestras sobre el desarrollo de los niños:
 - En la entrada de los salones (semanal)
 - En el periódico mural del centro (quincenal)
 - En la página de Facebook

- En el tweeter
 - En el blog
 - Adaptación de nuevo ingreso
 - Control de esfínteres
 - Objeto transicional
 - Alimentación
 - Juntas de inicio de ciclo
 - Talleres y conferencias presenciales para padres
 - Juntas quincenales con el personal académico
- Comunicación con la familia en casos especiales
 - Avisos a padres de familia sobre accidentes
 - Citas para resolver problemáticas específicas desde el CDI hacia los padres de familia
 - Citas para resolver problemáticas específicas solicitadas por los padres de familia al CDI
- Equilibrio
 - Organización de las maestras por la mañana en caso de inasistencias imprevistas, retardos, incapacidades maternas o por enfermedad.
 - Supervisar las instalaciones, reportar fallas y solucionarlas
 - Supervisión dinámica y colaborativa
- Toma de decisión
 - Diaria respecto a la organización de las maestras
 - Situaciones problemáticas con los niños o las maestras
 - Contratación del personal
 - Permisos del personal
 - Rescisiones de contratos de personal
 - Calendario anual

La comunicación, el equilibrio y la toma de decisión son compartidos por la coordinación académica colaborativa.

La comunicación es el proceso de enlace dinámico que realizan las maestras y la Coordinación Académica Colaborativa de manera cotidiana. La Comunicación formativa y en casos especiales es definida y realizada por la Coordinación Académica realimentada por las maestras y padres de familia.

El Equilibrio en los procesos de enlace se da en la operación cotidiana del CDI y se realimenta de la Comunicación y la Toma de decisión.

Se proponen reuniones calendarizadas y distintos niveles de interacción entre las personas que integran la Coordinación Académica Colaborativa, que coadyuven la comunicación diaria que dinamice al sistema. Para liberar tiempo tanto a la Coordinación Académica Colaborativa como a las maestras, se propone que los niños estén familiarizados con todas las maestras para que las reuniones se puedan hacer mientras una parte de las maestras se hacen cargo de los niños y la otra parte participa en la reunión. En algunas reuniones incluso pueden participar los niños.

Al estar calendarizadas las reuniones y con un tema particular, no rígido sino flexible ya que puede existir la posibilidad de que se cambie el asunto o tema por alguno de mayor interés o importancia para el momento. En este sentido las maestras pueden preparar actividades con los niños para el día que se realiza la reunión. Las maestras que asisten a la reunión se encargan de preguntar inquietudes y dudas respecto al tema o asunto a tratar y realimentar con la información vista y decisiones tomadas. De este modo la comunicación se dinamiza y todas participan. Las reuniones pueden ser operativas, de formación pedagógica o administrativas.

En el caso de las reuniones para la Coordinación Académica Colaborativa, estas serán calendarizadas con un tiempo específico destinado y acordado por las integrantes. El asunto y tema será acordado cada reunión para la siguiente, empezando con la reunión de inicio.

Para que el Sistema sea dinámico requiere integrar actividades en la comunidad y con los padres de familia, no sólo de manera aislada sino una participación constante y activa y flexible. En las reuniones con el personal se

pueden proponer y diseñar actividades que involucren a los padres de familia en las actividades con los niños. Estas actividades se acuerdan en conjunto y la dinámica y formato se pueden ir adecuando cada año escolar.

La participación de los padres de familia es importante, no sólo al inicio de ciclo, al participar dinamizan y alimentan el Modelo Educativo y se realimentan del Proyecto Pedagógico. Debido a que es difícil que los padres de familia asistan a las reuniones planeadas para la Escuela de Padres¹⁵⁴, se podría dispersar la información durante el ciclo escolar. Es decir, ofreciendo a los padres de familia una variedad amplia de actividades y modalidades para participar en el CDI.

Las maestras son el soporte básico de la operación del CDI, sus problemáticas personales, el agotamiento físico y emocional, en esta labor educativa, importan más que en ninguna otra. Por esta situación en esta propuesta se plantea una forma colaborativa de trabajo en donde la Coordinación Académica Colaborativa desarrolle una forma de organización operativa que genere dos cosas, por un lado, un ambiente positivo de trabajo en donde se apoyen maestras y Coordinación Académica Colaborativa para lo cual la relación con los niños tendrá que ser dinámica e interrelacionada, no aislada por grupos de edad. Por otro lado, la Coordinación Académica Colaborativa participe en las actividades con los niños para que en un momento dado libere tiempo para las maestras cuando sea necesario. Esto con el fin de conocer de cerca de los niños, a sus padres e interrelacionarse con las maestras generando un clima de responsabilidad, confianza y cercanía.

La Coordinación Académica Colaborativa, está integrada por dos o tres personas o por todo el personal del CDI, dependiendo de la cantidad de niños con los que trabaja.

En el caso de un CDI pequeño de dos, tres y hasta 4 grupos, la Coordinación Académica Colaborativa puede estar integrada por todo el personal, las dimensiones Pedagógica, Operativa, Social y Administrativa se comparten de

¹⁵⁴ Conferencias y talleres con temas de crianza y desarrollo que actualizan a los padres de familia en el desarrollo del niño.

manera que todo el personal esté enterado del manejo y de este modo lograr dinamismo y flexibilidad en las funciones. En este caso la Comunicación ocupa un papel central en la operación del CDI para lograr continuidad y evitar contradicciones o problemas. Las reuniones de trabajo del personal, planificadas semanalmente, son sumamente importantes. Las dimensiones de la función directiva se comparten, sin embargo se pueden delimitar y se pueden rotar de manera gradual, ya que la persona que ejerza principalmente la función debe estar bien familiarizada con las Dimensiones. La Coordinación General si debe estar representada por una persona que puede ser a su vez maestra de grupo. Al ser una Coordinación Académica Colaborativa que incluye a todo el personal y que se rota, se favorece no solo el dinamismo, sino que se evita un desgaste personal mayor a la persona que ejerce esta función de Coordinación de manera permanente.

- Dimensión Pedagógica: Esta dimensión es compartida por todo el personal del centro
- Dimensión Operativa
- Dimensión Administrativa
- Dimensión Social

El modelo de decisión es colaborativo dependiendo del nivel de la toma de decisión. En análisis crítico y cualitativo de las situaciones será realimentado por todos los integrantes del CDI, siendo la Coordinación Académica Colaborativa quien tome las decisiones más importantes.

En el caso de un CDI integrado por 5 o más grupos, la Coordinación Académica Colaborativa puede estar integrada por dos o tres personas con funciones claras y delimitadas, pero no excluyentes. Se propone la siguiente organización:

- Coordinadora General (Representante Legal):
 - Dimensión Pedagógica: Conocimiento amplio y profundo del Proyecto Pedagógico.

- Dimensión Operativa Intervención constante y dinámica en la operación cotidiana del centro y a través de reuniones organizadas y sistemáticas
- Dimensión Administrativa: Organización y planeación de los ingresos y egresos del CDI.
- Dimensión Social: Relación permanente, flexible y sistemática a través de reuniones de trabajo formales y reuniones no formales con los padres de familia, personal académico y administrativo y coordinadora de educación inicial.
- Coordinadora de Educación Inicial
 - Dimensión Pedagógica: Conocimiento amplio y profundo del Proyecto Pedagógico.
 - Dimensión Operativa: Relación constante y dinámica en la operación cotidiana del centro a través de la organización diaria y de las reuniones organizadas y sistemáticas.
 - Dimensión Administrativa: Cuotas, informes y avisos de descuentos por inasistencias injustificadas del personal, cálculo de insumos para la alimentación, limpieza y mantenimiento del CDI.
 - Dimensión Social: Relación permanente a través de la dimensión operativa. En el día a día con las maestras, padres de familia y alumnos.
- Maestras
 - Dimensión Pedagógica: Conocimiento amplio y profundo del Proyecto Pedagógico.
 - Dimensión Operativa: Relación constante y cotidiana con los niños a cargo, con la Coordinación General y la Coordinación de Educación Inicial.
 - Dimensión Administrativa: Registro de asistencias de alumnos y personal, supervisión de instalaciones y reporte de fallas,

realimentación para solicitudes de insumos para la alimentación y la limpieza y el mantenimiento.

- Dimensión Social: en la relación diaria con los niños, padres de familia, coordinación y personal académico y administrativo.

La ventaja de una Coordinación Administrativa Colaborativa así planteada es que el Proyecto Pedagógico se dinamiza y se vuelve realidad en el Modelo Educativo involucrando a Maestras, Padres de familia y Coordinación. Quién ejerce la Coordinación General es a su vez representante legal del CDI, no quiere decir que esta función no se pueda compartir, sino que es necesario tenerla claro en el Modelo de decisión por lo que esta función implica legalmente.

No se hace una descripción exhaustiva de las actividades que constituyen las dimensiones de cada integrante de la Coordinación Académica colaborativa, ya que lo que se pretende es tender las líneas generales que ayuden a organizar el CDI, no se pretende marcar actividades de forma rígida ya que cada CDI de acuerdo a su tamaño y características generales y particulares deberá definir las claramente y darles sentido dentro del sistema.

Desde esta forma de plantear la función directiva del CDI como Coordinación Académica Colaborativa se dinamiza la operación y se hace accesible el Proyecto Pedagógico.

X. Conclusiones y perspectivas de desarrollo.

Considero que a través de lo planteado en este trabajo se han ido presentado conclusiones parciales de cada tema abordado. Este capítulo es un ejercicio reflexivo para hacer conclusiones generales sobre el trabajo y pensar en posibles caminos que enriquezcan el tema de la Educación Inicial.

Como se revisó al inicio de este trabajo, el concepto de infancia es una construcción socio-histórica en donde interviene la subjetividad colectiva e individual. Al ser un concepto central para la Educación Inicial, indagarlo dentro de

la comunidad (padres de familia, maestras y adultos) que integra un CDI, es relevante para plantear estrategias que clarifiquen el concepto y a partir de un saber objetivo se influya en el proceso de la antropogenia desde la institución escolar. La historia de las guarderías, a qué respondió su aparición, así como sus características, ayuda a comprender cómo están configuradas en la actualidad, que subjetividades subyacen en este tipo de instituciones que abonan al rechazo o aceptación de las mismas. La revisión del concepto de infancia desde el discurso internacional nos muestra cómo el niño se ha constituido en *sujeto de derechos*, sin embargo, se habla y aclara poco o nada respecto a las obligaciones del niño, las cuales son importantes para la adecuada conceptualización de la infancia y la efectiva intervención educativa desde la familia y desde la institución escolar.

Si bien considero que la Educación Inicial es un servicio indispensable para el desarrollo humano personal y colectivo, no sólo para los niños sino también para sus padres, madres o adultos involucrados en la crianza desde la familia, entiendo por qué es un servicio que no se ha generalizado. Este servicio educativo institucional, que comprende el cuidado y educación de los niños de 0 a 3 años, implica una enorme responsabilidad que no cualquiera asume, ni a nivel de Estado ni a nivel particular. En el caso del Estado, implica una profesionalización del personal que va más allá de lo educativo, con implicaciones médicas y legales, que además involucran las nociones de infancia ideologizadas en cada familia. En el caso de los CDI privados, sigue existiendo la idea de que es un *gran negocio*, pues se trata de niños pequeños y su cuidado es sencillo. Considero necesario trabajar en este tema de manera consistente y sistemática para lograr el reconocimiento pleno de esta etapa de la vida, como fundamental para el bienestar adulto y por ende de la sociedad en su conjunto y del planeta.

Si bien el contar con un documento desde la SEP que considere a los niños de 0 a 3 años, ya es un avance, todavía no es suficiente. Hace falta ampliar y profundizar lo que plantea y argumenta, ya que son todavía ideas generales que requieren precisiones, adecuaciones y caminos para lograr los objetivos planteados. Por otro lado, haría falta también romper ideologías que atan a la mujer a la crianza

como única responsable y única persona adecuada para el cuidado de los hijos. Es necesario exigir el servicio de Educación Inicial de calidad para quienes lo requieran.

La función directiva que surge desde el ámbito empresarial, no es la más adecuada para el manejo de un CDI, se considera que una Coordinación Académica Colaborativa es la opción para dinamizar, flexibilizar y despresurizar el ejercicio directivo de un CDI.

El estudio de caso en dónde se explica la metodología y el referente empírico, permite observar la complejidad de la Dimensión Operativa de un CDI en donde convergen las dimensiones Pedagógica, Administrativa y Social. Por la complejidad de la Educación Inicial el análisis de la función directiva y la propuesta de una Coordinación Académica Colaborativa es relevante pero no suficiente. Como se mencionó a lo largo de este trabajo, el Proyecto Pedagógico es el documento que influye directamente y en todos sentidos al sistema escolar institucional, al sistema familiar y al Modelo educativo del CDI.

Resulta relevante entonces tender perspectivas hacia la elaboración de un Proyecto Pedagógico amplio y profundo que no sólo recupere el concepto de infancia de dónde parte en la praxis, sino que aborde de manera clara y precisa el concepto de infancia desde lo biocorporal, psicoafectivo e intelectual dependiendo la edad del niño de 0 a 3 años. Que tome en cuenta no sólo las principales teorías del desarrollo, sino que proponga caminos que se puedan realizar a través de la Coordinación Académica Colaborativa aquí propuesta y que tenga en su base a la Filosofía, la Ciencia, el Arte y la Tecnología como líneas transversales en el currículo para el trabajo no sólo intelectual, sino afectivo y biocorporal de los niños de 0 a 3 años de edad.

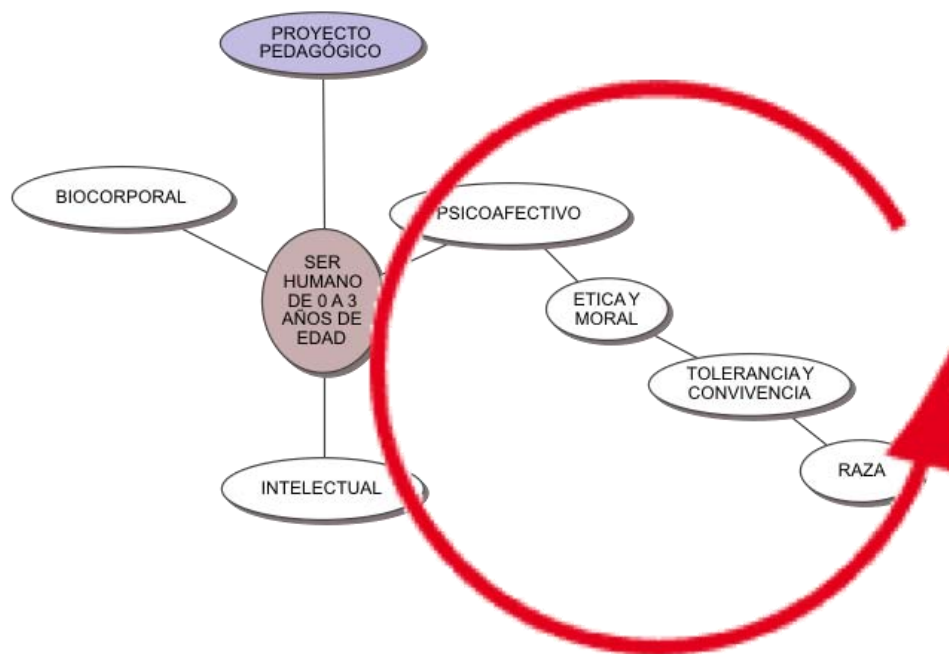


Figura 15. Fragmento del Proyecto Pedagógico en la dimensión psicoafectiva.

En la figura 15 se muestra una pequeña parte del Proyecto Pedagógico en donde se muestra la dimensión psicoafectiva del desarrollo del niño de 0 a 3 años, desde esta dimensión es posible trabajar con los conceptos de tolerancia y convivencia desde la noción de raza.

Se propone la siguiente actividad didáctica:

Saludo y despedida de las actividades diarias.

Objetivo: trabajar la tolerancia y convivencia a partir de la noción de raza.

Edad de los niños: de 2 meses a 3 años.

Material Didáctico: Muñecos de tela, con características raciales diversas. Negros, blancos, asiáticos, jóvenes, ancianos, niños y con diversas características biocorporales.

Frecuencia: Cada mes se escogerá un personaje distinto, esto es flexible ya que la maestra puede acortar o alargar la duración de acuerdo al interés de los niños.

Desarrollo: La maestra con la ayuda del muñeco de tela les da a los niños la bienvenida, saludándolos por su nombre y nombrando alguna característica biocorporal o psicoafectiva del muñeco. Por ejemplo: *Hoy nos vino a visitar Paco, él vive en Brasil, es alto, tiene el pelo negro y es muy alegre.*

La discriminación racial es impuesta ideológicamente, el niño no nace discriminando racialmente. Si desde bebés los niños se familiarizan con las diferentes características de la biocorporalidad humana, se favorece la tolerancia y la convivencia desideologizada con personas de diferentes razas y características.

Nota: El nivel de participación y complejidad puede ir aumentado de acuerdo a la edad de los niños.

Esta actividad es una muestra de lo que se puede trabajar a partir de un Proyecto Pedagógico claro, fundamentado y explícito que de rumbo no solo a la actividad didáctica en lo particular sino al Modelo Educativo del CDI. La Coordinación Académica Colaborativa tendría así mayor claridad de su intervención desde las dimensiones que integran a la función directiva así planteada.

Con la certeza que la primera infancia es la base de la vida adulta, la Educación Inicial es un nivel educativo que da esperanza a la humanidad a través de la intervención Pedagógica liberadora y transformadora.

XI Bibliohemerografía

- ABBAGNANO, NICOLA.** *Diccionario de filosofía.* Actualizado y aumentado por Giovanni Fornero. 4ª ed. Fondo de cultura económica. 2004. 1103 pp.
- ANTÚNEZ, SERAFÍN.** *Claves para la organización de centros escolares.* Barcelona, ICE-Horsori, 1991. 253 pp.
- ARIÈS, PHILIPPE.** *El niño y la vida familiar en el antiguo regimen.* tr. por Naty García Guadilla. Madrid, Taurus, c1987. 548 pp.
- CHEMAMA, ROLAND Y VANDERMERCSCHE, BERNARD.** *Diccionario del psicoanálisis.* tr. por. Teodoro Pablo Lecman e Irene Agoff. Bs As. Amorrortu. 736 pp.
- BERNARD, CLAUDE.** *El método experimental y otras páginas filosóficas.* tr. por Manuel Granell. México, Colofón, 1994. 202 pp.
- BERNFELD, SIEGFRED.** *Sísifo o los límites de la educación.* tr. por. Conrado Ceretti. Bs As, SXXI, 1975. 220 pp.
- BETTELHEIM, BRUNO.** *No hay padres perfectos: El arte de educar a los hijos sin angustias ni complejos.* tr. por. Jordi Beltran. Barcelona, Crítica, 2006. 499 pp.
- BOWLBY, JOHN.** *El apego y la pérdida.* tr. por Mercedes Valcarce Avello. Barcelona, Paidós, 1998.
- BOWLBY, JOHN.** *El vínculo afectivo. Formación, desarrollo y pérdida.* tr. por Alfredo Guera Miralles. Madrid, Morata, 2006. 207 pp.
- BRACHO, TERESA.** *Innovación en la política educativa. Escuelas de calidad.* México, FLACSO, 2009. 153 pp.
- BRAZELTON, BERRY T. Y STANLEY I. GREENSPAN.** *Las necesidades básicas de la infancia. Lo que cada niño precisa para vivir, crecer y aprender.* tr. por Begoña Jiménez Aspiua. Barcelona, Grao, 2005. 261 pp.
- BRUNER, JEROME S.** *Desarrollo cognitivo y educación.* tr. por J. M. Igoa... [y otros.]. Madrid, Morata, c1988. 278 pp.
- BUCK, JOHN N.** *H-T-P: Manual y guía de interpretación de la técnica de dibujo proyectivo.* tr. por Blanca Eugenia Romero Soto. México, Manual Moderno, 1995. 177 pp.
- CLARKE-STEWART, ALISON.** *Guarderías y cuidado infantil.* tr. por Alfredo Guera Miralles. Madrid, Morata, 1984. 192 pp.
- CORDERO, TERESITA (sic).** “Educación inicial en América Latina: Situaciones y retos. Caso panameño” en *Revista Educación* 28(1). 2004. p 39-53.
- DELVAL, JUAN.** *El desarrollo humano.* 13ª ed. México, D.F. SXXI. 2007. 626 pp.
- DOLTO, FRANÇOISE.** *¿Tiene el niño derecho a saberlo todo?* tr. por Alfredo Báez. Barcelona, Paidós, 1981. 195 pp.
- DOMÍNGUEZ, FRANCISCO JAVIER.** “Infancia en internados: historias, narrativas, itinerarios”. Universidad de Alicante, Departamento de Comunicación y Psicología Social. Tesis Doctoral. 2009. 432 pp.

- DURKHEIM, ÉMILE.** *Educación y sociología.* tr. por Janine Muls de Liarás. Barcelona, Península, 2003. 238 pp.
- ERICKSON, FREDERICK.** Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En: Merlin. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II.* Barcelona: Paidós (Educador, II) 1989. pp. 195-232.
- FILHO, LOURENÇO M.B.** *La realidad de la organización y administración escolar.* tr. por María Celia Eguibar. Bs As, Kapelusz, 1965. 242 pp.
- FREUD, SIGMUND.** Conferencias de introducción al psicoanálisis (partes I y II) (1915-1916). *Obras completas. Vol. XV.* Bs As, Amorrortu, 1984. 219 pp.
- FREUD, SIGMUND.** *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras (1914-1916).* Obras completas Vol. XIV. Bs As, Amorrortu, 1984. 389 pp.
- FREUD, SIGMUND.** *La sexualidad infantil.* En: *Fragmento de análisis de un caso de histeria (Dora). Tres ensayos de teoría sexual y otras obras (1901-1905).* Obras completas, Vol. VII. Bs As, Amorrortu, 1978. 314 pp.
- FREUD, SIGMUND.** *Tótem y tabú y otras obras (1913-1914).* Obras completas Vol. XIII. Bs As, Amorrortu, 1986. 278 pp.
- GALVÁN, LUZ ELENA.** “*La historiografía de la educación en México a finales del siglo XX.*” En Galván, L. et al *La infancia y la cultura escrita.* Cuernavaca, SXXI, 2001. 450 pp.
- GARCÍA MÉNDEZ, JULIETA VALENTINA.** *Hacia un modelo pedagógico contemporáneo. Comunidades ecosólicas de aprendizaje.* UNAM, FFyL, Posgrado Pedagogía. Tesis Doctoral. 2008. 312 pp.
- GOETZ, J.P. (sic) Y M.D. (sic) LECOMPTE.** *Etnografía y diseño cualitativo en investigación científica.* Madrid, Morata, 1988. 279 pp.
- HARLOW, ROBERT G.** << *Privación encubierta* >> en lactantes y niños pequeños. En: *Cuadernos de salud pública N° 24, El cuidado del niño en las guarderías.* Ginebra, Organización Mundial de la Salud, 1965. 203 pp.
- LEITHWOOD, KENNETH A.** *The Principal's Role in Teacher Development.* En: *Teacher development and educational change.* Fullan, Michael y Hargreaves, Andy. Oxford, RoutledgeFalmer, 1992. 255 pp.
- LIAUDET, JEAN-CLAUDE.** *Dolto para padres.* tr. por Rosa Alapont. Barcelona, Plaza Janés, 2000. 187 pp.
- LÓPEZ, MARÍA EMILIA.** *Didáctica de la ternura.* Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal. Revista de educación inicial Punto de Partida, año 2 N°18. Bs As, 10 de agosto de 2006, Editora del Sur.
- MACHOVER, KAREN ALPER.** *Proyección de la personalidad en el dibujo de la figura humana: Un método para la investigación de la personalidad.* tr. por José M. Gutiérrez. Habana, Cultural. 192 pp.
- MOZERE, LIANE Y GENEVIEVE AUBERT.** *La guardería ideal. Experiencias. Descubrimientos. Respuestas.* tr. por María Angélica Semilla. México, Gedisa, 1992. 268 pp.
- NORMAN, CHRISTINE C.** “*La función de la madre y el desarrollo para tolerar emociones.*” En Jeanne Magagna y Cleotilde Juárez. Observación de

- bebés. El método Esther Bick de la Clínica Tavistocktr. México, Paidós, 2012. 374 pp.
- OCDE.** *¿Mi bebé o mi jefe? Cómo conciliar la vida familiar con el trabajo.* tr. por Francisco Rebolledo. México, Fondo de Cultura Económica, 2005. 372 pp.
- PASTRANA FLORES, LEONOR E.** *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica.* México, CINVESTAV, 1997. 141 pp.
- QUEROL, SILVIA MABEL Y MARÍA INÉS CHÁVEZ PAZ.** *Test de la persona bajo la lluvia: adaptación y aplicación.* Buenos Aires, Lugar, c2004. 156 pp.
- RODRÍGUEZ VALENCIA, JOAQUÍN.** *Introducción a la administración con enfoque de sistemas.* México, ECAFSA, 1998. 730 pp.
- JUAN JACOBO ROUSSEAU.** Emilio o de la educación. 18ª ed. México, D.F. Porrúa. 2007. 500 pp.
- SALDARRIAGA, ÓSCAR Y JAVIER SÁENZ.** *La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX.* En PABLO RODRIGUEZ Y MARÍA EMMA MANARELLI. *Historia de la infancia en América Latina.* Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2007. 673 pp.
- SCHÖN, DONALD A.** *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* tr. por José Bayo. Barcelona, Paidós, 1998. 308 pp.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.** *Modelo de atención con enfoque integral. Educación Inicial.* México, SEP, 2013. 147 pp.
- SEMERARO, ANGELO.** *La infancia como sujeto y objeto historiográfico.* En: LUZ ELENA GALVÁN. ET AL. *La infancia y la cultura escrita.* Cuernavaca, Siglo XXI, 2001. 450 pp.
- SPITZ, RENÉ.** *El primer año de vida del niño.* México, Fondo de Cultura Económica, c1969. 294 pp.
- UNESCO.** *Indicadores de la educación de la primera infancia en América Latina. Propuesta y experiencias piloto.* Santiago, UNESCO, 2008. 105 pp.

XI.I Fuentes electrónicas consultadas:

- CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN.** Última Reforma DOF 04-12-2014. En:
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014
 Consultado el 8 de marzo 2016
- EI ARRULLO MATERNO.** En: <https://www.youtube.com/watch?v=zJ-q9u5Z2nM>
 consultado por MSVM el 11 de enero de 2014.
- GUARDERÍA ABC.** En:
http://version.xoc.uam.mx/MostrarPDF.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=8360&archivo=7-586-8360pni.pdf&titulo=Violencia%20discursiva%20y%20juego%20de%20lenguaje.%2

[OEI%20caso%20de%20la%20guarder%C3%ADa%20ABC](#) Consultado el 5 de abril de 2015.

INEGI. En:

<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2011/mujer11.asp?c=2784&ep=53> Consultado el 5 de septiembre de 2015.

ONU. En: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Convención sobre los Derechos del Niño. En:

<http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm> Consultado el 9 de enero de 2014.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. *Compromiso hemisférico por la educación de la primera infancia.* En:

<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1369>. Consultado el 8 de marzo de 2016.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Antología de Gestión Escolar. En:

<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/126652/1/ANTOLOGIAGESTION.pdf> Consultado el 7 de octubre de 2012.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa escuelas de calidad. En:

<http://basica.sep.gob.mx/pec/> consultado el 8 de marzo de 2016

UNESCO en:

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/politicaspublicas.pdf> consultado por MSVM el 5 de abril del 2016.

UNICEF. En: <http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos.html> Consultado el 13 de marzo de 2016.

UNICEF. En: http://www.unicef.org/spanish/crc/index_30229.html Consultado el 9 de enero de 2014.

UNICEF. En: <http://www.unicef.org/spanish/specialsession/rights/> Consultado el 9 de enero de 2014.

WILLIAM WORDSWORTH, 1770-1850. En:

<https://www.poets.org/poetsorg/poem/my-heart-leaps>. Consultado por MSVM el 21 de marzo de 2016.

ZULUAGA GÓMEZ, JAIRO ALBERTO. *Neurodesarrollo y educación inicial.*

Fronteras de encuentros de utopías y sueños. En:

<https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Temas%20%20Proyectos%20%20Actividad%20%20Documento/Attachments/512/10%20Jairo%20Zuluaga%20Neurodesarrollo%20y%20Educaci%C3%B3n%20inicial.pdf> Consultado por MSVM el 5 de abril del 2016

XI.I.I Portales electrónicos organismos públicos y privados en la Republica Mexicana que dan servicios de Educación Inicial incluidos en este trabajo.

CONAFE: <http://www.conafe.gob.mx/educacioninicial/Paginas/default.aspx>

Consultado el 14 de diciembre de 2014.

DIF: <http://sn.dif.gob.mx/servicios/> Consultado el 14 de diciembre de 2014

IMSS: <http://www.imss.gob.mx/servicios/guarderias> Consultado el 14 de diciembre de 2014.

ISSSTE: <http://www.issste.gob.mx/derechohabientes/estancias> Consultado el 14 de diciembre de 2014.

NUESTROS NIÑOS IAP: <http://www.nuestrosninios.org.mx/index.html> Consultado el 5 de abril del 2016

SCJN: https://www.scjn.gob.mx/conocelacorte/ministra/nuevo_cendi.pdf

Consultado el 14 de diciembre de 2014.

SEDESOL: [http://www.2006-2012.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras](http://www.2006-2012.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Estancias%20Infantiles%20para%20Apoyar%20a%20Madres%20Trabajadoras) Consultado el 15 de diciembre de 2014

UNACH: <http://www.dcs.unach.mx/index.php/noticia/item/1541-busca-unach-certificaci%C3%B3n-nacional-de-la-estancia-infantil-para-hijos-de-estudiantes.html> consultado por MSVM el 30 de marzo del 2016

XI.I.II Trámites oficiales para abrir y operar un establecimiento mercantil en el Distrito Federal.

Uso de suelo: <http://ciudadmx.df.gob.mx:8080/seduvi/> Consultado el 8 de marzo de 2016.

Declaración de apertura:

<http://www2.df.gob.mx/virtual/sedeco/transparencia/fraccion20/tramites/T5.pdf>

consultado el 8 de marzo de 2016.

Constancia de seguridad estructural:

[http://www.tramitesyservicios.df.gob.mx/wb/TyS/registro de constancia de seguridad estructural](http://www.tramitesyservicios.df.gob.mx/wb/TyS/registro%20de%20constancia%20de%20seguridad%20estructural) Consultado el 8 de marzo de 2016.

Visto Bueno de seguridad y operación:

[http://www.tramitesyservicios.df.gob.mx/wb/TyS/visto bueno de seguridad y operacion](http://www.tramitesyservicios.df.gob.mx/wb/TyS/visto%20bueno%20de%20seguridad%20y%20operacion) Consultado el 9 de marzo de 2016.

Programa interno de protección civil:

[http://www.tramitesyservicios.df.gob.mx/wb/TyS/autorizacion del programa interno de proteccion ci](http://www.tramitesyservicios.df.gob.mx/wb/TyS/autorizacion%20del%20programa%20interno%20de%20proteccion%20civil) Consultado el 9 de marzo de 2016.

XI.I.III Otras fuentes electrónicas.

Video El arrullo materno: <https://www.youtube.com/watch?v=zJ-q9u5Z2nM>

Consultado el 18 de febrero de 2015.

Centros de desarrollo Infantil Urbano Marginados:

<http://www.nuestrosninos.org.mx>

Resiliencia:

<http://resilnet.uiuc.edu/library/resiliencia/resiliencia2.pdf>

<http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos.html>

<http://flacso.org.ar/formacion-academica/psicoanalisis-y-practicas-socio-educativas/> consultado por MSVM el 9 de abril del 2016.

<http://atlasti.com/2014/06/12/utilizacion-del-programa-de-analisis-cualitativo-atlasti-para-gestionar-y-analizar-datos/> consultado por MSVM el 10 de abril del 2016