

100



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



EL PROCESO EDUCATIVO EN LAS ESTANCIAS DEL ISSSTE

INFORME ACADEMICO DE ACTIVIDADES PROFESIONALES
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
PRESENTA

ULISES MIGUEL VEGA MALDONADO

232467



MEXICO, D.F.

CD. UNIVERSITARIA 2001



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.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

AGRADEZCO A TODAS AQUELLAS PERSONAS QUE ME HAN APOYADO
EN MI FORMACIÓN ACADÉMICA

A MI MADRE, POR EL TESÓN CON EL QUE ME HA GUIADO EN MI VIDA

A MI PADRE, POR EL APOYO QUE ME HA BRINDADO

A MIS ABUELOS, POR SU APOYO Y CONSEJOS QUE ME HAN CONDUCIDO
EN UN CAMINO RECTO

A WENDY (GUHENDOLINE), POR SU CARIÑO, COMPRENSIÓN Y APOYO
OBTENIDO DE ELLA PARA CONTINUAR EN ESTA FORMACIÓN ACADÉMICA Y EN
NUESTRA VIDA PERSONAL

INTRODUCCIÓN

Entre las alternativas de titulación que la Facultad de Filosofía y Letras ha establecido, al igual que otros planteles de la Universidad Nacional Autónoma de México, destaca la opción del informe académico de actividades profesionales, cuya finalidad es no sólo facilitar la titulación de los egresados, sino que en un proceso de retroalimentación, después de obtener experiencia en el ejercicio profesional, pueden enriquecer con ella la disciplina a la que pertenezcan.

En mi caso particular, egresado del área de Pedagogía, mi trabajo en la Subdirección de Servicios Sociales y Recreativos del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores al Servicio del Estado (ISSSTE), me ha permitido conocer la relevancia que este tipo de prestaciones que tiene para la mujer trabajadora, así como en su conjunto, la importancia que tienen las instituciones de seguridad social como un medio de protección para la clase trabajadora.

Adicionalmente, he tenido necesidad de investigar, para optimizar su trabajo, sobre el desarrollo infantil entre el nacimiento y los seis años de vida, edad en la que los niños abandonan la Estancia para ingresar a la escuela primaria.

Por otro lado, el puesto que ocupé: supervisor, ha hecho, que de alguna forma, maneje algunos de los elementos de las disciplinas administrativas, lo que en un principio significó una novedad y un reto a vencer.

Por lo expuesto, con base en el presente proyecto me he propuesto realizar un trabajo de investigación que permita por un lado hacer una panorámica del origen, desarrollo y estado actual del ISSSTE, enfatizando el aspecto relacionado con las guarderías, aspecto regulado por el Artículo 123 Constitucional, apartado B, fracción XI, inciso c); asimismo, analizar las teorías más relevantes sobre el desarrollo infantil en la etapa de 0-6 años, y por otro lado describir las actividades que se desarrollan en las guarderías del ISSSTE desde el punto de vista pedagógico, de acuerdo a esta experiencia me permitirá hacer una serie de sugerencias para mejorar el servicio que reciben los beneficiarios y en general, las guarderías dependientes de las instituciones de seguridad social.

INDICE

	Pág.
INTRODUCCION	
CAPITULO I. LA SEGURIDAD SOCIAL EN MEXICO	3
1.1 Marco Referencial	3
1.2 El Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado	14
1.3 El Centro de Trabajo y Actividades en Estancias del ISSSTE	18
1.3.1 Localización	19
1.3.2 Organización	25
1.3.3 Actividades Pedagógicas	34
CAPITULO II. MARCO TEORICO	56
2.1 Jean Piaget	56
CAPITULO III. DESEMPEÑO Y EVALUACION DEL SUPERVISOR DE ESTANCIAS	88
3.1 Organización	91
3.2 Actividades Pedagógicas	97
CAPITULO IV. ALTERNATIVAS PEDAGOGICAS PARA OPTIMIZAR EL SERVICIO DE LAS ESTANCIAS DEL ISSSTE	102
4.1 Actividades Participativas de la comunidad	103
BIBLIOGRAFIA	106

CAPÍTULO I

LA SEGURIDAD SOCIAL EN MÉXICO

Previo al análisis de la operación de las Guarderías Infantiles del Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado, resulta necesario efectuar una panorámica de lo que es la Seguridad Social en México y la forma en que está conformada, toda vez que las instituciones de seguridad social son fruto de la lucha permanente de los trabajadores por obtener ciertos mínimos de bienestar y de seguridad en materia de salud y económica al término de la vida útil laboral, es decir jubilaciones.

Por lo anterior, en el presente capítulo se realiza un estudio sobre la seguridad social, tanto en lo general, como del ISSSTE en lo particular.

1.1 MARCO REFERENCIAL

En opinión de Mariano Palacios Alcocer, el proceso que ha vivido la sociedad mexicana durante los últimos años ha tenido un solo propósito: promover el progreso social para mejorar así las condiciones de vida de todos los mexicanos, en particular las de aquellos grupos con quienes existe una histórica deuda social. Lo que se busca pretende es alcanzar, entre otros objetivos, mayores niveles de salud.¹

Palacios Alcocer, Mariano; *El régimen de garantías sociales en el constitucionalismo mexicano*; UNAM, México, 1995, pp. 233 y 234

Si bien, es cuestionable esta posición, en términos generales tiene vigencia, por otro lado, el sistema de seguridad social de México es heterogéneo y complejo, y en él participan numerosas instituciones, la realidad es que debido a su peso específico, son los dos las que lo describen y caracterizan mayormente: el Instituto Mexicano del Seguro Social y el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores de Estado. De hecho, entre las dos cubren 95% de la seguridad social que se presta en el país.

En relación con la seguridad social, Ortiz Quezada advierte: el gasto en salud se ha recuperado y supera ya los niveles que tenía antes de la crisis económica, las estimaciones actuales para algunos oscilan entre 185 y 220 dólares *per cápita*, y consideran que México dedica ya entre el 4.82 y el 5.73% de su riqueza a la salud. Sin embargo, está muy por debajo de lo que se invierte en otros países miembros de la OCDE. México requiere de una mayor inversión en el rubro destinado a gasto en la salud para cubrir al 10% de la población que aún no recibe servicios médicos, la mayor parte indígenas de nuestro país que sufren de padecimientos ya superados por la ciencia médica y prácticamente desterrados de las naciones desarrolladas. Muertes a todas luces prevenibles que revelan un alto grado de injusticia social.²

No es nada más la pobreza del sector la causa de que nuestro sistema de salud esté enfermo. A tal patología contribuye la inequidad; los cinco estados más pobres de la República tienen el doble de mortalidad infantil, que las cinco entidades más ricas, y la mortalidad de Oaxaca y Chiapas son comparables a la de la India.

El marco de referencia desde el punto de vista jurídico de la seguridad social está formado en primer término por la Ley Suprema de la nación, es decir por la

Ortiz Quezada, Federico; " Doctor, mañana no...", Salud Pública en México, Excelsior, México, 25 de septiembre de 1994, p 7

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que en su artículo 123, originalmente disponía en la fracción XXIX que "... Se consideran de utilidad social el establecimiento de *Cajas de Seguros Populares, de invalidez, de vida, de cesación involuntaria de trabajo, de accidentes y otros con fines análogos*, por lo cual, tanto el Gobierno Federal como el de cada Estado, deberá fomentar la organización de instituciones de esta índole para infundir e inculcar la previsión social."³

Actualmente, en el apartado "A" que rige para el trabajo en general, el artículo 23 Constitucional estipula, en la fracción XXIX que: "Es de utilidad la Ley del Seguro Social y ella comprenderá seguros de invalidez, de vejez, de cesación involuntaria del trabajo, de enfermedades y accidentes, **de servicios de guardería** y de cualquier otro encaminado a la protección y bienestar de los trabajadores, campesinos no asalariados y otros sectores sociales y sus familiares."⁴

Como leyes reglamentarias del artículo 123 surgen la Ley Federal del Trabajo y la Ley del Seguro Social, que en un principio excluyeron a los trabajadores del Estado o burócratas. Sin embargo, dichos trabajadores no fueron incluidos en el texto original del artículo 123 constitucional.

Entre los años de 1917 y 1929, las legislaturas de los Estados expidieron leyes del trabajo, en ejercicio de la facultad concedida en el preámbulo del artículo 123 constitucional. Algunas de esas leyes se ocuparon de las relaciones de los trabajadores al servicio de las Entidades Federativas, otras no.

³ Constitución Mexicana de 1917, Jus, Mexico, 1927, art 123

⁴ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Porrúa, México, 1999, art 123, apartado "A", Fracc. XXIX

La Ley del Trabajo de Veracruz, expedida el 14 de enero de 1918 y considerada la más antigua de América, no incluyó a los trabajadores al servicio del Estado. Tampoco regulaban la situación laboral de los trabajadores, el Código del Trabajo del Estado de Yucatán, de 16 de diciembre de 1918 ni la Ley de Tabasco, de 18 de octubre de 1926.⁵

En otras Entidades sí se reglamentaron las relaciones laborales de los trabajadores, a través de las leyes implantadas; tal es el caso de la de Aguascalientes, del 6 de marzo de 1928, de Chiapas, del 5 de marzo de 1927 y de Chihuahua, de 1922. Como resultado de la federalización de la legislación del trabajo, producto de la reforma constitucional publicada en el Diario Oficial de 6 de septiembre de 1929, era necesaria la creación de una ley laboral unitaria. El 18 de agosto de 1931 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la primera Ley Federal del Trabajo.

El artículo 2º. de esa Ley establecía: "Las relaciones entre el Estado y sus servidores se regirán por las leyes del servicio civil que se expidan."

La polémica respecto a considerar si el artículo 123 constitucional era aplicable a los burócratas, fue resuelta por la Suprema Corte en el sentido de que "los trabajadores al servicio del Estado no gozan de las prerrogativas establecidas en el artículo 123 constitucional para los demás trabajadores".⁶

Las leyes del servicio civil no se expidieron; los trabajadores del servicio público desarrollaban sus labores en una completa inseguridad jurídica, sujetos siempre a los avatares de la vida política, puesto que a cada cambio de funcionarios, aún de los de modesta categoría, eran cesados decenas, cientos o miles de empleados, a efecto de

⁵ Dávalos, José; *Constitución y Nuevo Derecho del Trabajo*; Porrúa, México, 1997, p 66

⁶ Serra Rojas, Andrés, *Derecho Administrativo*, Porrúa, México, 1996, p 380

que fueran nombrados en aquellos puestos los amigos del nuevo titular.

Resulta obvio comprender que los derechos de los trabajadores al servicio del Estado e incluso su permanencia en el empleo, estaban condicionados a criterios subjetivos de los funcionarios.

Ante el avance de conductas nepóticas en la administración pública, el presidente Abelardo L. Rodríguez expidió, el día 12 de abril de 1934, un Acuerdo Administrativo sobre Organización y Funcionamiento del Servicio Civil, que contenía normas a las que se sujetarían los funcionarios al momento de otorgar los nombramientos a los trabajadores, y algo muy importante, establecía que la separación de un trabajador sólo podría llevarse al cabo cuando existiera una causa justificada.

El citado Acuerdo, que regulaba dos aspectos básicos para los servicios públicos, el ingreso y la separación, resultó muy restringido en cuanto a su ámbito personal de validez, ya que por ser un simple Acuerdo, sólo se aplicó a los trabajadores del Poder Ejecutivo.

Sin embargo, este Acuerdo tuvo una efimera duración ya que se le atacó de inconstitucional; se argumentó que conforme a la fracción I del artículo 89 de la Constitución, debía ser una ley y no un acuerdo la que regulara las relaciones laborales de los trabajadores al servicio del Estado; coincidiendo con el cambio de Poder Ejecutivo, dejó de regir el Acuerdo, el 30 de noviembre de 1934.

El tema de las relaciones laborales de los servidores públicos, tan debatido en todo tipo de foros, no estuvo al margen de la campaña electoral que, como candidato a la Presidencia de la República, realizó el general Lázaro Cárdenas, una vez electo

Presidente trató de poner en práctica sus postulados de campaña.

"La iniciativa del Ejecutivo sobre el Estatuto Jurídico de los trabajadores a su servicio, se motivó en la necesidad de poner a salvo a los servidores del Estado de las contingencias electorales, asegurándoles la estabilidad en sus cargos y sus ascensos, a base de eficiencia y honorabilidad, así como en la de garantizar sus derechos de asociación para la defensa de sus intereses, satisfaciendo así una vieja y justa aspiración de los empleados de Gobierno, recogida como compromiso durante mi gira electoral para la Presidencia"⁷

Teniendo como antecedente principal un Proyecto de Ley del Servicio Civil, formulado por el Partido Nacional Revolucionario en 1935, y con el apoyo de gran número de simpatizantes con que contaba entre los servidores públicos, fue presentado al Senado de la República, como cámara de origen, el 27 de noviembre de 1937, el Proyecto de Estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio del Poder Ejecutivo Federal.

El dictamen que formularon las comisiones respectivas del Senado de la República señaló que al igual que el Proyecto de ley consideraban "...que el empleado público, como asalariado, constituye un factor de la riqueza social a la que aporta su esfuerzo intelectual o material, por lo que recibe una remuneración que lo coloca dentro de la categoría social de los que sólo tienen como patrimonio su capacidad de trabajo ... el trabajador aludido, a pesar de tal característica, ha carecido de la protección del Estado y de la Ley en materia de Trabajo y no ha gozado nunca de los derechos y

⁷ México a través de los Informes Presidenciales. Cámara de Diputados, México, 1971, Cuarto Informe de Gobierno del Presidente Lázaro Cárdenas, el día 1º De septiembre de 1938, pp 314 y ss.

prerrogativas que la Revolución ha conquistado para los demás trabajadores"⁸

El Poder legislativo, Federal acogió con gran entusiasmo el Proyecto de ley, pero se mostró contrario a la idea de que favoreciera exclusivamente a los trabajadores del Poder Ejecutivo; de ahí que se pronunciara en favor de que esa reglamentación de derechos se hiciera extensiva a todos los trabajadores al servicio de los Poderes de la Unión, ya que no se trataba de una concesión graciosa en favor de los trabajadores, sino del reconocimiento de derechos que legítimamente les correspondían.

Al respecto señalaba el dictamen elaborado por las Comisiones Unidas Primera y Segunda de Trabajo y Segunda de Gobernación de la Cámara de Senadores: "Al analizar la definición que como asalariados, da el Ejecutivo a los trabajadores que están a su servicio y a los que precisamente está limitado dicho proyecto, las Comisiones estimaron que son las mismas características y condiciones que guardan los servidores o empleados públicos de los demás Poderes, por lo que creen de justicia y así se propone en este dictamen, que se haga extensiva esta ley a dichos trabajadores, para abarcar a todo ese sector del Gobierno Federal, con las clasificaciones que se establecen, ya que en concepto de las Comisiones sería lamentable e ilógico dejar al margen de esta propia ley esos núcleos numerosos e importantes de trabajadores al servicio del Estado, que constituyen una misma clase. El Ejecutivo indudablemente que no los ha incluido, no por el desconocimiento de la amplitud o extensión del problema, ni tampoco por olvido de los derechos y programas de mejoramiento que les corresponden, sino que esta limitación de su proyecto de Ley seguramente ha obedecido al respeto profundo que el Ejecutivo ha demostrado en sus relaciones con los demás poderes; pero toca al Senado, en cumplimiento de sus

⁸ Diario de Debates de la Cámara de Senadores, Sesión celebrada el día 21 de diciembre de 1937, p 30

deberes legislativos y en afán de cooperación con el autor de la iniciativa, darle la generalidad y amplitud indispensables, escuchando las justas demandas de los demás servidores del Estado, tanto por las razones expuestas, como porque, de no hacerlo, tendrían inmediatamente después reformas, adiciones o estatutos especiales que denotarían una labor legislativa incompleta o trunca."⁹

Durante los debates el senador Gonzalo Bautista apoyó el dictamen al señalar: que tan trabajador era el empleado público como el de cualquier empresa particular y debía gozar de igual derecho y de las mismas garantías que le otorgaba el precepto constitucional, ya que éstas son de carácter universal. La Constitución de la República no establece diferencia entre los hombres que trabajan; basta que un hombre aporte su esfuerzo para la creación o para la conservación de la riqueza, para que se le considere colocado dentro de las prerrogativas que conquistaron los hombres de la Revolución en los campos de batalla y que se inscribieron en el artículo 123".¹⁰

Después de ser ampliamente discutido el Proyecto de ley, el día 5 de noviembre de 1938 se aprobó por el Poder Legislativo Federal; se publicó en el Diario Oficial de 5 de diciembre de 1938 el Estatuto de los Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión.

Este ordenamiento marca un paso decisivo en la historia del derecho del trabajo, porque vino a establecer, como lo dice Mario de la Cueva, "la substitución de la antigua teoría de la función pública regida por el derecho administrativo por la solución que se desprende de la Declaración de derechos sociales de 1917, quiere decir, la relación

⁹ Ibidem, p. 30

¹⁰ Ibidem, p. 46.

jurídica entre el estado y sus trabajadores sería una relación de trabajo".¹¹

Con el Estatuto de 1938 dejó de marchar a la deriva la burocracia. Posteriormente el Presidente Manuel Avila Camacho promulgó un nuevo Estatuto de los Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión, publicado en el Diario Oficial de 17 de abril de 1941, que abrogó el Estatuto anterior. En el año de 1947 el Congreso de la Unión aprobó un Proyecto que proponía reformas al Estatuto; tanto el Estatuto como las reformas, fueron constantemente tachados de inconstitucionales durante toda su vigencia.

Pese a la gran evolución legislativa que se fue gestando en su favor los burócratas consideraban que el Estatuto que los regía no era suficiente garantía, y que sólo elevando sus relaciones laborales a nivel constitucional podían estar seguros de que sus derechos laborales les serían respetados.

El marco histórico dentro del cual los burócratas entraron a formar parte del artículo 123 fue totalmente distinto al que se presentó en la génesis de este precepto.

El titular del Poder Ejecutivo Federal era Adolfo López Mateos, quien durante el gobierno anterior se había desempeñado como Secretario del Trabajo y Previsión Social, por tanto conocía perfectamente las demandas de la clase obrera.

De años atrás se habían desatado en el seno del sindicato de ferrocarrileros, fuertes pugnas entre los grupos encabezados por líderes llamados independientes, a cuyo frente estaba Demetrio Vallejo, con miras a obtener el control de la poderosa

¹¹ Cueva, Mario de la. *El nuevo derecho mexicano del trabajo*; Porrúa, México, 1993, pp 625 y 626

organización sindical.

En agosto de 1958, Vallejo logra un aplastante triunfo en las elecciones internas. Entre sus primeros actos al frente del sindicato estuvo el de pedir ciertas mejoras para sus agremiados mediante un emplazamiento a huelga. El hecho de que las peticiones las formulara un sindicato independiente, condujo a que se declarara inexistente la huelga y a que no prosperaran los amparos que se promovieron.

Como medida de presión se inició una serie de huelgas que por coincidir con un periodo vacacional de la población, desquiciaron el transporte. Tal situación fue aprovechada para detener a los dirigentes sindicales y se desató la represión; la policía y el ejército ocuparon los locales del sindicato y detuvieron a cientos de sindicalistas, haciendo gala de violencia.

Las presiones ejercidas por la clase burocrática, sumadas a la necesidad de "limpiar" un poco la imagen presidencial, deteriorada por aquellos movimientos represivos, propició que el Presidente de la República presentara una Iniciativa de modificaciones al artículo 123 constitucional; señalaba que "con la preocupación de mantener y consolidar los ideales revolucionarios, cuyo legado hemos recibido con plena conciencia responsabilidad por todo lo que representa para el progreso de México dentro de la justicia social, en el informe que rendí ante el H. Congreso de la Unión el día 1º. de septiembre último, me permití anunciar que oportunamente propondría a su elevada consideración, el Proyecto de Reformas a la Constitución General de la República tendiente a incorporar en ella los principios de protección para el trabajo de los servidores del Estado. Los trabajadores al servicio del Estado por diversas y conocidas circunstancias, no habían disfrutado de todas las garantías sociales que el artículo 123 de la Constitución General de la República consigna para

los demás trabajadores".¹²

Así surgió como un régimen especial, de excepción, el marco jurídico constitucional que regula las relaciones laborales que se dan entre los Poderes de la Unión y el gobierno del Distrito Federal con sus trabajadores.

Como resultado de la reforma de 1960, el artículo 123 constitucional quedó integrado por dos apartados, el "A", compuesto por el texto de las fracciones existentes previamente a la reforma y el "B", integrado por las fracciones que fueron objeto de la adición; con su aprobación se cristalizó un viejo anhelo de los servidores públicos o burocratas.

Se agregaron, así, dos nuevas leyes al marco jurídico referencial, en materia de seguridad social: la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamentaria del Apartado B del Artículo 123 Constitucional, publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 27 de diciembre de 1963 y la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado del día 15 de diciembre de 1983, que abrogó la misma ley del 28 de diciembre de 1959.

Finalmente, cabe mencionar con respecto a la organización de las fuerzas armadas, que éstas se rigen por su propia ley, la del Instituto de Seguridad Social para las Fuerzas Armadas Mexicanas.

Conforme a lo expuesto, la seguridad social en México se abre en tres vertientes:

¹² Noriega Cantú, Alfonso: "¿ A quién corresponde la facultad... ?.", *Revista de la Facultad de Derecho de México*; UNAM, México, Núms. 107-108, julio-diciembre de 1977, pp. 772

- a) La de los trabajadores en general, normadas por la Ley Federal del Trabajo y la Ley del Instituto Mexicano del Seguro Social.
- b) La de los trabajadores al servicio del Estado que se rige por la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado y por la Ley del ISSSTE.
- c) La del Ejército, Fuerza Aérea y la Marina por la Ley del ISSFAM.

1.2 EL INSTITUTO DE SEGURIDAD Y SERVICIOS SOCIALES DE LOS TRABAJADORES DEL ESTADO

Proporcionar protección, así fuese mínima, a los grupos más necesitados por motivos de edad o incapacidad siempre ha estado presente en la historia de este país. Los mexicas y los texcocanos incluyeron en su legislación diversas disposiciones que amparaban tanto a personas de edad avanzada como a trabajadores discapacitados. Hernán Cortés por su parte asignó pensiones a algunos soldados españoles por los servicios prestados y los daños sufridos durante la guerra de conquista".¹³

Durante la colonia las cofradías -asociaciones de tipo cívico, laboral y religioso- daban a sus miembros, previo pago de cuotas establecidas, servicios como pago de salarios a los trabajadores durante sus enfermedades, auxilio a las viudas, asistencia médica y pago de entierros. El Monte Pío de Ánimas (actual Nacional Monte de Piedad) representó otro intento de prestar institucionalmente un servicio de asistencia pública.

En el siglo XIX las facultades conferidas en 1824 a la Hacienda Pública para efectuar descuentos al salario de algunos trabajadores, permitió la creación de un fondo para los trabajadores incapacitados. El gobierno juarista por su parte cedió el

¹³. www.issste.gob.mx (creada por el Instituto con fines de información al público en general en internet)

convento de la Encarnación y el quince por ciento de las ganancias de las loterías como fondo de ayuda a la Escuela de ciegos.

El artículo 123 de la Constitución de 1917 en la fracción XXIX, consideraba "el establecimiento de cajas de seguros populares". Con base en estas disposiciones el 12 de agosto de 1925 empieza a funcionar la Dirección General de Pensiones Civiles y de Retiro, creada por la ley del mismo nombre y que proporciona a los empleados públicos la jubilación, protección durante la vejez y préstamos a corto plazo e hipotecarios. Las pensiones se otorgan, entonces, por vejez, inhabilitación, muerte o retiro a los 65 años (después de 15 años de servicio).¹⁴

Con los años, la ley que regulaba el funcionamiento de la dirección de Pensiones Civiles experimentó modificaciones que permitieron ampliar los servicios que se prestaban, mejorar su funcionamiento e incorporar a un mayor número de trabajadores públicos, así como a los veteranos de la Revolución Mexicana de 1910.

Para 1947 la Dirección de Pensiones era un organismo descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propios. Se ampliaron los seguros de vejez, invalidez, muerte, orfandad y viudez, y se redujo la edad para recibir las pensiones a 55 años y con un mínimo de 15 años de servicio. A finales de los años cuarenta se dispuso de una parte de los fondos de pensiones para la construcción de conjuntos habitacionales.

Los multifamiliares Benito Juárez y Miguel Alemán fueron pioneros de un estilo de vivienda y convivencia que después se generalizaría. También se otorgaron por primera vez servicios médicos a los empleados públicos en la rama de accidentes

¹⁴ Cueva, Mano de la Op. Cit. p 632

laborales. Como la Dirección de Pensiones no contaba con clínicas propias, estos servicios médicos se subrogaron a hospitales particulares.

En el año de 1959, el presidente Adolfo López Mateos presentó al Congreso de la Unión la iniciativa de ley para la creación del ISSSTE. Su aprobación fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de Diciembre. Por lo que en enero de 1960 la nueva institución comenzó sus actividades¹⁵.

El ISSSTE, de acuerdo a su ley, amplió las áreas de sus servicios, cubriendo tanto prestaciones relativas a la salud, como prestaciones sociales, culturales y económicas, y extendiendo estos beneficios a los familiares de los trabajadores y pensionistas. Las personas protegidas por el Instituto comprenden a trabajadores al servicio de la Federación y del Departamento del Distrito Federal, trabajadores de Organismos Públicos que por Ley o por acuerdo del Ejecutivo Federal sean incorporados al régimen, así como a los pensionistas de dichos Organismos.

La ampliación de la atención a la salud, marcó un acelerado proceso de construcción, adquisición y adaptación de centros hospitalarios, entre los que se encontraban el Hospital 20 de Noviembre y Hospitales privados. De esta manera, el Instituto tomaba las medidas necesarias para atender al casi medio millón de personas que entonces estaban bajo su protección.

En cuanto a las Prestaciones Sociales, desde su primer año de actividades el ISSSTE operaba ya tres guarderías y la primera tienda. El primer velatorio para servicios funerarios inició operaciones en 1967. El Fondo de Vivienda se puso en marcha en 1972 y un año antes se autorizaron los préstamos para la adquisición de automóviles.

¹⁵ Carrillo Silva, Raúl, et al., El Sistema Nacional de Salud; Porrúa, Mexico, 1994, p. 33

En la actualidad el ISSSTE protege alrededor de ocho y medio millones de habitantes del país. lo que significa que uno de cada diez mexicanos es atendido por la institución.

La prestación de los servicios sociales y culturales incluye la atención a los hijos de los trabajadores, la recreación y la cultura (teatro, cine, club, exposiciones, conferencias y talleres que se llevan a cabo en todo el país) la práctica deportiva (basquetbol, fútbol, béisbol, karate, gimnasia) y los servicios funerarios.

Las guarderías han sido sustituidas por las Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil que proporcionan educación integral a treinta mil niños en las 137 unidades de servicio distribuidas en el territorio nacional.

En este orden de ideas, el Instituto se ha esforzado por el fortalecimiento de la justicia social; mediante el desarrollo y la ampliación de sus prestaciones a los derechohabientes en favor del progreso individual, familiar y de la comunidad en general.

Asimismo y sin importar las condiciones económicas del país, el Estado mexicano jamás ha renunciado a su sólida tradición social. Ésta se expresa -al igual que en otros campos- en el apoyo y respaldo económicos a una institución expresamente al servicio de sus trabajadores, como es el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado.

Nadie puede negar que en la actualidad el ISSSTE es un modelo de seguridad social, pues otorga oportunidades en la salud, la vivienda, las pensiones, los préstamos, la protección al salario, la cultura, el deporte y la recreación.

Para otorgar servicios sociales y culturales, el ISSSTE cuenta con 137 Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil con una capacidad instalada para 24 851 niñas y niños.

El reto, la responsabilidad y el compromiso social para el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), consiste en proporcionar a los servidores públicos y familiares asegurados más y mejores servicios de salud, prestaciones, viviendas, créditos y pensiones, que les permitan la tranquilidad de saber que el nivel y la calidad de su vida se mantendrán asegurados ante cualquier contingencia social, enfermedad o accidente.

En la Institución empleados y funcionarios tienen claro que el ISSSTE es garante del bienestar colectivo de los servidores públicos, los cuales son el sustento de la estructura y el funcionamiento del Estado Mexicano. Por eso, el Instituto es patrimonio de la Nación y los que trabajamos en él nos sentimos orgullosos de formar parte de su estructura.

1.3 EL CENTRO DE TRABAJO Y ACTIVIDADES EN ESTANCIAS DEL ISSSTE

Los servicios Sociales y Culturales que proporciona el ISSSTE, a través de la Subdirección General de Servicios Sociales y Culturales, poseen una relevancia especial, en virtud de su propia naturaleza y de las bondades que conllevan estas prestaciones, ya que responden al concepto de seguridad y bienestar integral. Entre estos servicios se encuentra el apoyo que brinda a las madres trabajadoras incorporadas al régimen del Instituto, otorgándoles cuidado, atención y formación a sus hijos, de entre 2 meses de nacidos y 6 años de edad.

Para ofrecer estos servicios, el Instituto cuenta a nivel nacional con una infraestructura conformada por:

Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil	137
---	-----

* Unidades cuya operación está sujeta a la disponibilidad de recursos.

En el presente capítulo se hace una revisión sobre la localización, organización y operación de las Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE).

1.3.1 LOCALIZACIÓN

A nivel mundial, el origen de las guarderías se asocia con la incorporación de la mano de obra femenina al trabajo productivo, proceso relacionado con la Revolución Industrial Europea del siglo XVIII. La finalidad de esos centros fue cuidar a los hijos de las mujeres que trabajaban en las fábricas, por lo que su función era exclusivamente asistencial.

En México, el nacimiento y desarrollo de esos centros está unido, entre otros aspectos, a la historia de la educación nacional, así como a la incorporación de la mujer al campo laboral, remontándose al siglo XIX la creación de un establecimiento para atender a los hijos de los comerciantes del Mercado del Volador (1837). Asimismo, durante el Porfiriato destacó la fundación de la Casa Amiga de la Obrera, establecida con la intención de apoyar a la mujer trabajadora y a sus hijos.

A fines del siglo pasado, surgen en nuestro país nuevas ideas acerca de la educación de los niños en la edad preescolar. Importantes educadores, encabezados por Justo Sierra (1848-1912) proponen ofrecer a los niños de 3 a 6 años los elementos preparatorios para el posterior ingreso a la escuela primaria. Así surgió la primera Escuela de Párvulos.

En 1903, la profesora Estefanía Castañeda reafirma la labor educativa del nivel preescolar, mientras que aumenta cada vez más el número de unidades dedicadas a la enseñanza de este tipo.

Años más tarde, en 1907, las escuelas de párvulos, particularmente las privadas, cambian su nombre por el de kindergarden (del alemán kinder: niños y garden: jardín) aunque las públicas son conocidas con el nombre de guarderías, correspondiendo a la directora de cada centro proponer y desarrollar su propio programa educativo.

En esa época, las guarderías se abrían paso poco a poco, gracias a la visión y tenacidad de profesionales de la educación preescolar, que desde entonces consideraban la necesidad de propiciar una base sólida para promover el desarrollo del niño y facilitar su incorporación a futuros niveles educativos.

En 1917 se establece la educación primaria como derecho constitucional y aún cuando no se menciona en forma expresa a la educación inicial o preescolar, ésta queda contemplada en los postulados generales del Artículo Tercero. En ese año se construyen guarderías infantiles apoyándose en el trabajo voluntario y a finales de los años veinte se organizan centros a los que se les llama Hogares Infantiles, que atendían a los hijos de las madres trabajadoras de escasos recursos en la ciudad de

éxico.

En 1922 se establece el Reglamento Interno y el Programa de Trabajo para las guarderías, cambiando éstas poco tiempo después su nombre por el de Jardines de niños. En 1926 la profesora Rosaura Zapata inicia la búsqueda de la identidad nacional a través de sus proyectos de reformas para estas instituciones educativas

Durante los años treinta aumenta el número de guarderías en las dependencias públicas y empresas privadas, creándose el Departamento de Asistencia Infantil. En este momento, los Jardines de niños son considerados Servicios de Asistencia Social, y se apartan del sector educativo, al cual se reincorporan años después.

En el año de 1941 se inaugura la primera guardería de la Antigua Dirección de Pensiones, la cual en el año de 1961 al crearse el ISSSTE pasa a formar parte de él.

En la década de los sesenta es notable el esfuerzo por mejorar la calidad de la educación, sumándose a esta intención la creación de nuevas guarderías del ISSSTE, las cuales en poco tiempo alcanzan un número significativo, modificando poco a poco las antiguas ideas de atención e incorporando algunos aspectos educativos desarrollados en el ambiente del nivel preescolar. Dichos centros adoptan en los años setenta el nombre de Estancias Infantiles.

En 1984, el ISSSTE inicia la administración de las estancias infantiles del sector público, conforme lo marca el artículo 5º transitorio de su Ley, buscando mejores resultados en el servicio que esos centros proporcionan y con el propósito de alcanzar el desarrollo integral del niño; a partir de 1989, se les llama Estancias para el Bienestar

y Desarrollo Infantil (E.B.D.I.).

Las E.B.D.I. cumplen, desde su inicio, funciones asistenciales y educativas. El camino recorrido desde las antiguas guarderías hasta las modernas estancias infantiles se relaciona con el convencimiento, progresivamente adquirido, de que no es posible aspirar al éxito en la pirámide escolar si no se inicia desde la base el proceso educativo.

Actualmente, el Programa Integral Educativo, que parte de las características, necesidades e intereses del niño en la primera etapa de su vida, intenta retomar en la práctica diaria la tradición educativa de México, así como los valores del Artículo Tercero Constitucional, en el sentido siguiente:

Identidad Nacional, como "el valor de ser que se afirma en el aprecio a lo nuestro, respetando a los demás, propiciando en el niño el conocimiento del medio que lo rodea y de las posibilidades de abrirse ampliamente al mundo y a la vida, así como el amor a la Patria; la comprensión de nuestros problemas y el aprovechamiento de nuestros recursos"

La Democracia, que "es el principio en el que se apoya la manera de hacer la vida del individuo y la sociedad, a partir de la conciencia, la responsabilidad y la participación", ideas que cobran vida en este proyecto pedagógico con la intervención del niño en la planeación educativa y en la elección de las actividades, en un ambiente de respeto y libertad.

La Justicia, que "propone el principio de la igualdad de todos los hombres y

mujeres, sin privilegios de razas, sectas, sexos, etc.", teniendo el niño por sí mismo, igualdad de oportunidades de desarrollo individual, así como el derecho a participar en la generación del desarrollo social y de sus beneficios.

Independencia, "este valor adquiere su sentido en la autoestimación del individuo y de la sociedad, que encuentra su posibilidad en la voluntad del conocimiento y la libertad", aproximando al niño, por tanto, a la comprensión de la historia y los valores patrios.

Como se puede observar, en la introducción del capítulo, la Dirección General de Servicios Sociales y Culturales del ISSSTE, opera en el año 2000, un total de 137 estancias o guarderías, localizadas en las 32 entidades federativas de la República Mexicana, como se muestra en el cuadro 1.3

Debe destacarse que si bien, da la impresión de que su distribución es inequitativa, concentrando la capital del país casi el 43% de las Estancias, en tanto que entidades como Campeche, Estado de México, Quintana Roo, San Luis Potosí y Tlaxcala, solo han sido beneficiadas con una Estancia, es conveniente enfatizar que estos centros están destinados a la atención de los hijos de los empleados del Gobierno Federal y por lo mismo se han creado en los sitios en donde se concentran los servidores públicos de la Federación.

CUADRO 1.3

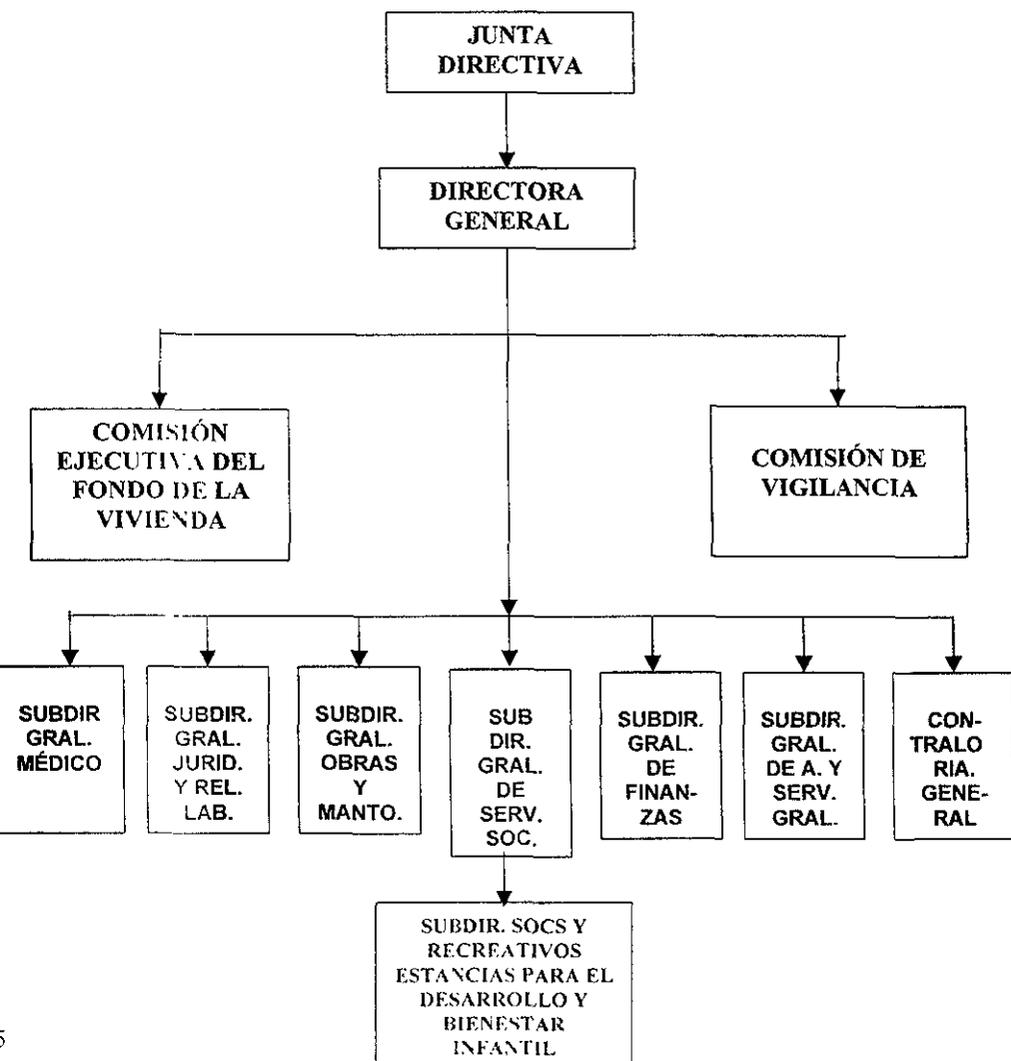
LOCALIZACIÓN DE ESTANCIAS PARA EL BIENESTAR Y DESARROLLO
INFANTIL DEL ISSSTE

ENTIDAD FEDERATIVA	TOTAL DE EBDI
Aguascalientes	3
Baja California	4
Baja California Sur	2
Campeche	1
Coahuila	3
Colima	2
Chiapas	3
Chihuahua	2
Durango	3
Guanajuato	5
Guerrero	2
Hidalgo	3
Jalisco	3
México	1
Michoacán	2
Morelos	3
Nayarit	2
Nuevo León	2
Oaxaca	4
Puebla	2
Querétaro	2
Quintana Roo	1
San Luis Potosí	1
Sinaloa	4
Sonora	6
Tabasco	1
Tamaulipas	4
Tlaxcala	1
Veracruz	2
Yucatán	2
Zacatecas	2
<i>Distrito Federal</i>	59
<i>Zona Norte</i>	19
<i>Zona Oriente</i>	9
<i>Zona Sur</i>	20
<i>Zona Poniente</i>	11
TOTAL:	137

3.2 ORGANIZACIÓN

Como todas las dependencias descentralizadas el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, tiene como órganos supremo de gobierno, una Junta Directiva compuesta por once miembros, una Dirección General; una Comisión Ejecutiva del Fondo de la Vivienda y una Comisión de Vigilancia.

ORGANIGRAMA ESTRUCTURAL DEL ISSSTE



Desde el punto de vista organizacional, el Reglamento para las Estancias para el Desarrollo y Bienestar Infantil del ISSSTE dispone lo que a continuación se indica:

El Instituto, por conducto del Director General, expide los manuales de organización, de procedimientos y servicios al público que se requieran para el mejor funcionamiento de las estancias. La Subdirección General de Servicios Sociales y Culturales, previo acuerdo del Director General, expide los programas, instructivos y lineamientos de operación del servicio que prestan las estancias en los términos previstos por la Ley, el Estatuto Orgánico y el Reglamento.

Compete a la Subdirección General y a las Delegaciones disponer lo necesario para el adecuado funcionamiento de las estancias así como para el cumplimiento del Reglamento y demás disposiciones aplicables.

Son beneficiarios del servicio las madres trabajadoras, los padres trabajadores viudos o divorciados, que tengan la patria potestad del niño, en tanto no contraigan matrimonio o entren en concubinato y los tutores que así lo acrediten, que se encuentren bajo los siguientes supuestos.

I. Trabajadores al servicio civil de las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal así como de los poderes Legislativo y Judicial de la Federación, que estén sujetos al régimen del Apartado B del artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, e incorporadas por Ley o por Acuerdo del Ejecutivo Federal al régimen de la Ley;

II. Trabajadores de las dependencias y entidades de la Administración Pública en los Estados o Municipios, en los términos de los convenios que el Instituto celebre de acuerdo con la Ley y con las disposiciones de las legislaturas locales;

III. Diputados y senadores que durante su mandato constitucional se incorporen individual y voluntariamente al régimen de la Ley, y

IV. Trabajadores de las agrupaciones o entidades que en virtud de acuerdo de la Junta Directiva se incorporen al régimen de la Ley.

En los casos en que el servicio se derive de convenios o acuerdos, se observará que se disponga en ellos y en la legislación aplicable. Se encuentran excluidos quienes laboren mediante contrato sujeto a la legislación común o perciban emolumentos únicamente con cargo a la partida de honorarios, por lo que no gozarán del servicio que regula el presente ordenamiento, de conformidad con lo dispuesto por el artículo 5º. fracción III de la Ley del ISSSTE

El Instituto debe prestar el servicio en instalaciones apropiadas a fin de favorecer el desarrollo armónico e integral de los niños a partir de los 60 días de nacidos y hasta la fecha en que cumplan los seis años de edad.

Por lo anterior el servicio se proporcionará:

- I. Con apego a los valores nacionales;
- II. Conforme a los programas, manuales e instructivos aprobados por el Instituto;
- III. De acuerdo con los recursos financieros que se destinen para el funcionamiento de las estancias.
- IV. Dentro de los horarios laborales de los beneficiarios del servicio y en su caso, con sujeción a los horarios establecidos administrativamente por el Instituto para prestar el servicio, y
- V. Conforme a la capacidad existente en las secciones de las estancias.

Por su parte el beneficiario está obligado a informar a la directora los días en los cuales el niño no asistirá a la estancia, justificando el motivo de ello. Cuando así lo requiera el beneficiario, durante un periodo de licencia por gravidez o cuando disfrute de licencia por antigüedad, licencia con goce de sueldo o licencia por enfermedad, el servicio se continuará otorgando siempre que se encuentre incapacitado para atender al niño que regularmente asiste a la estancia. Cualquiera de estos casos se sujetará al dictamen previo del equipo interdisciplinario de la estancia.

El servicio se presta en las siguientes secciones:

- I. Lactantes: Desde sesenta días de nacido hasta un año seis meses;
- II. Maternales: Desde un año siete meses hasta tres años once meses, y
- III. Preescolar: Desde cuatro años hasta la fecha en la que el menor cumpla seis años de edad. Posterior a esta edad se sujeta a lo siguiente: Cuando un niño cumpla seis años de edad antes de que termine el período escolar en el mes de agosto, se podrá seguir proporcionando el servicio siempre y cuando el beneficiario solicite dicha extensión y compruebe haber cubierto el 25% del costo unitario que fije anualmente la Junta Directiva con base en el costo promedio nacional del servicio. Dicho pago deberá efectuarse quincenalmente y dentro de los tres primeros días hábiles de la quincena siguiente a la que el niño cumpla los seis años. Para los efectos de la cuota que se debe cubrir por extensión del servicio, los hijos producto de parto múltiple cubrirán el importe por un solo niño. Durante los periodos vacacionales de las estancias o cuando por causas médicas el niño esté imposibilitado para asistir a la misma, el beneficiario quedará exento de pago durante ese periodo.

La existencia de las secciones en una estancia estará condicionada a:

- I. La capacidad del local;
- II. El personal adscrito;
- III. La suficiencia financiera, y
- IV. La demanda del servicio, por sección.

En todo momento se considera que la directora es la responsable de la conducción, coordinación, verificación y evaluación interna de las actividades de la estancia así como del cumplimiento del Reglamento y de las normas que rigen el trabajo interdisciplinario. Asimismo, debe verificar permanentemente que en la estancia se establezcan y mantengan las condiciones adecuadas de higiene, seguridad y funcionalidad que permitan garantizar el desarrollo armónico e integral del niño y la comunidad educativa.

La directora promoverá la coordinación y colaboración entre el personal profesional y los beneficiarios a fin de fomentar la corresponsabilidad estancia-padres e familia, con el propósito de coadyuvar a la continuidad de las acciones educativas en el medio familiar.

El Instituto presta, a través de las estancias, los siguientes servicios:

- Preventivo de salud
- Preventivo de psicología
- De trabajo social
- De alimentación
- Educativo
- Generales

El servicio se atiende con el personal previsto en la normatividad respectiva que incluirá: médico, enfermera, psicólogo, trabajadora social, dietista o auxiliar de dietista, educadora, niñera y personal de intendencia y vigilancia, cuyo número se determinará conforme a las características específicas de cada estancia.

En la realización de las actividades cotidianas de la estancia es necesario que el personal tenga presente:

- I. Que los niños requieren como elemento primordial para su bienestar y desarrollo un trato afectivo y considerado;
- II. Que la calidad de las relaciones humanas, a partir de las condiciones de orden y respeto entre quienes laboren en la estancia, y entre ellos y las madres y padres de familia, son determinantes para el adecuado otorgamiento del servicio, y
- III. Que es indispensable proporcionar la misma calidad del servicio a todos los niños de la estancia.

El personal encargado de recibir diariamente a los niños en la estancia debe:

I. Permitirles el acceso siempre y cuando:

- a).- Sean presentados en el horario establecido,
- b).- Se encuentren totalmente aseados,
- c) - Lleven los artículos de uso personal y material didáctico previamente indicados en la estancia, en perfectas condiciones de seguridad e higiene, en el número y con las características especificadas,
- d).- No lleven alimentos, juguetes, alhajas o artículos de valor o cualquier otro objeto que pudiera ser nocivo para su salud y seguridad o para los demás niños excluyendo el llamado objeto transicional, durante el período de adaptación o cuando el niño lo requiera, siempre y cuando cumpla con las características de seguridad e higiene necesarias, y

II. Escuchar diariamente del beneficiario del servicio o persona autorizada el informe del estado de salud del niño durante las doce horas anteriores.

Quando se hace necesario ministrar algún medicamento al niño durante su permanencia en la estancia, que no implique la aplicación de inyecciones o vacunas, el beneficiario del servicio debe entregar al personal encargado de la recepción de los niños lo siguiente

- a) Original de la receta médica, expedida dentro de los diez días anteriores a su presentación, que deberá contener: nombre, clave o número de cédula profesional y firma del médico responsable, y
- b) Medicamentos, en los cuales deberá verificar que se hayan anotado claramente y en lugar visible el nombre del niño, la sección en la que se le atiende dosis y horarios de administración.

Cuando el niño presenta evidencias de maltrato físico, emocional o ambos, el médico de la estancia debe obtener del beneficiario la información necesaria respecto a las lesiones provocadas, procediendo de inmediato a la intervención del equipo interdisciplinario de la estancia, quienes evaluarán y determinarán las acciones a seguir. De considerarse como un hecho violatorio de los derechos humanos del niño, la directora, con la intervención del médico o en su caso, de algún integrante del equipo interdisciplinario, canalizará al niño y a quien lo lleve a la unidad de salud correspondiente y dará aviso a la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia, del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, así como a la Subdelegación correspondiente.

Con el objeto de que las acciones educativo-asistenciales relacionadas con el niño puedan realizarse en condiciones favorables de salud inmediato a su recepción se le examina diariamente en el filtro clínico por el médico, enfermera o personal técnico para decidir sobre su admisión en la estancia.

Si al practicar el filtro clínico al niño presentara signos o síntomas de alguna enfermedad que constituya riesgo para su salud o para la de los demás niños o personal, no podrá ser recibido, en cuyo caso, el médico o la directora extenderá la constancia de suspensión y dará las instrucciones para que la persona que lo llevó, acuda con él al respectivo servicio de salud.

Las actividades que el personal realiza con los niños, en materia de educación y salud, se llevan a cabo de acuerdo con los programas aprobados por el Instituto y dentro de las instalaciones de la estancia. En el caso que se realicen actividades con los niños fuera de la estancia se requiere autorización previa y expresa de la correspondiente Subdelegación así como la aprobación por escrito del beneficiario. Para estos eventos, los niños deberán portar un gafete con sus datos de identificación y

informe. En caso de ser necesario, se solicita al beneficiario su aprobación escrita para que el niño o su expediente forme parte de cualquier investigación documental o de campo, cuyo protocolo habrá de ser aprobado previamente por la Subdirección y la Delegación correspondiente.

El beneficiario debe recoger al niño dentro del horario establecido. En caso de que no se presente oportunamente, el personal brinda una tolerancia de diez minutos, posteriormente se procede a localizar vía telefónica a alguna de las demás personas autorizadas para recogerlo.

Cuando dentro de los sesenta minutos siguientes al cierre de la estancia, conforme al horario establecido, no acude el beneficiario o persona autorizada para recoger al niño, la directora procede ante dos testigos a formular el acta correspondiente y se reserva la facultad de conservar al niño o de hacerlo llegar a su domicilio o a alguna casa de cuna o albergue infantil, según considere conveniente, sin perjuicio de dar parte a las autoridades correspondientes.

Finalmente, las Delegaciones podrán ordenar la suspensión general del servicio en una o varias estancias de sus respectivas jurisdicciones, previo informe de las circunstancias a la Subdirección, en los siguientes casos:

- I. Cuando se detecte la posibilidad o existencia de un brote epidémico de gravedad entre los niños que requiera la adopción de medidas cuya aplicación durará el tiempo que los correspondientes servicios médicos determinen;
- II. Cuando se deban realizar obras materiales que impidan el funcionamiento adecuado de la estancia, y
- III. Cuando se presenten situaciones que impidan el otorgamiento del servicio por razones laborales, por falta de seguridad del local o del área en la cual se encuentre ubicada la estancia o por alguna otra que imposibilite la

realización de las actividades en condiciones de seguridad e higiene para los niños.

Precisamente y de manera preliminar, la función de los supervisores de la Subdirección de Servicios Sociales es vigilar que las actividades de las Estancias se desarrollen con apego a la normatividad, de tal forma que periódicamente son comisionados en toda la República para constatar lo anterior.

1.3.3 ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

El método que se aplica en las Estancias del ISSSTE para promover los aspectos pedagógicos es el método *globalizador*, que retoma los elementos que rodean al niño y los aplica de forma gradual e interdisciplinaria.

La Metodología Globalizadora es una modalidad didáctica que plantea la organización de las acciones y los elementos que intervienen en el proceso Enseñanza-Aprendizaje en forma integrada y unificada.

Partiendo de que el pensamiento del niño es sincrético, es decir, tiende a captar representaciones globales, de conjunto, percibiendo los hechos y las cosas como un todo integrado, es que en esta etapa infantil (1ª. Y 2ª. infancias) debe considerarse como una exigencia insustituible, el relacionar y unificar los aprendizajes alrededor de un tema, integrando las ideas y no fragmentándolas, vinculando cada experiencia que el niño tenga con las vivencias anteriores y con las posteriores, y no promoviendo acciones que no tengan relaciones entre sí.¹⁶

¹⁶ SUBPROGRAMA PEDAGÓGICO, ISSSTE, México, 1999, p 12

Se globaliza la enseñanza en torno a un aspecto específico en forma tal, que el niño o niña viva el proceso de aprender como una experiencia interdisciplinaria y no en situaciones aisladas.

La esencia fundamental de la globalización entonces, está justamente en su función unificadora, en donde todo lo que el niño aprenda tenga una relación directa y natural, que le permita ir encontrando a través de las vivencias que experimente, las relaciones y conexiones que existen entre las cosas y los hechos que va conociendo, apoyándose para construir nuevos aprendizajes, en aquellos que ya ha logrado informar, pues es precisamente la asociación de conocimientos lo que puede desencadenar este proceso constructivo.¹⁷

Estas ideas se constituyen como el fundamento didáctico de los métodos globalizadores existentes en la pedagogía actual y entre los cuales está el Método por Unidades de Proyecto.

Dicho método es una forma de organizar las acciones educativas, alrededor de aspectos o temas específicos, retomados de las necesidades e intereses que más frecuentemente se van presentando en los niños.

Este método considera en su estructura general los siguientes elementos:

Las Unidades de Proyecto. Son contenidos temáticos que abarcan todos los aspectos relativos al medio físico y natural que rodea al niño. En ellas están concentradas diferentes posibilidades de aprendizaje, derivadas de los intereses y

ibidem.

necesidades de los niños, constituyéndose cada una de estas Unidades en el eje a partir del cual, se integrarán o globalizarán los aprendizajes que se pretende construir al menor.

Esto es, cada Unidad de Proyecto estará determinando hacia dónde están dirigidas las acciones que se lleven a cabo, ya que independientemente de la diversidad de opciones que pueden manejarse en una situación educativa, el enfoque que se les dé estará orientado a la Unidad que se está tratando.

Los Proyectos Específicos. Son propuestas de acción planteadas por la educadora y los niños, como posibilidades para resolver sencillos problemas, su ejecución implica una clara organización así como la participación activa, responsable y solidaria de quienes integran el grupo.

Las Actividades Educativas. Son acciones intencionadas, llevadas a cabo a través del Juego y con recursos didácticos específicos, con la finalidad de realizar y concretar los Proyectos Específicos.

Los principios educativos que plantea este método, responden básicamente a las características más sobresalientes con que debe proyectarse la educación en este nivel:

- El juego
- La Afectividad
- La Sociabilidad
- La Libertad
- El Respeto
- El Conocimiento

En este sentido, debe resaltarse que el método por Unidades de Proyecto, toma en cuenta en su aplicación, la esencia de estos principios como factores determinantes para el éxito y trascendencia educativa en la formación del niño.

El método por Unidades de Proyecto comprende 4 fases o etapas, que se presentan en forma secuenciada, a través de un procedimiento dinámico donde cada fase es antecedente y consecuente de las demás.

Esto es, para que el proceso metodológico se dé en las mejores condiciones de realización habrá de considerarse, la forma en que estas fases son articuladas y concatenadas en dicho proceso, así como los logros alcanzados en cada una de ellas.

Estas fases son:

- 1) Apertura
- 2) Organización
- 3) Realización
- 4) Culminación

Fase De Apertura: Es la primera etapa del método y representa el punto de partida para que las otras fases se lleven a cabo en forma subsecuente, su nombre se deriva, de que se pretende que el niño interactúe con su medio, desencadenándose los procesos reflexivos de análisis, síntesis, asociación, crítica, generalización, etc. que permitirán en forma gradual construir aprendizajes significativos.

Cobra particular relevancia, el comprender que para introducir al niño, en la interacción con el medio, y para generar en él esos procesos reflexivos, es

indispensable plantearle preguntas y cuestionamientos derivados de una situación problemática, ya que el gusto y el interés por encontrar las posibles soluciones de ese problema, conducirá a determinar el Proyecto Específico que habrá de realizarse, y se constituirá directamente en el motor que pondrá en acción constructiva el pensamiento del niño.

Para que el niño se involucre con verdadero interés y participación en la realización de un Proyecto Específico, se tendrá especial cuidado en la forma en que se le introduzca en el mismo, es decir, en la **Apertura** del proceso, para lo cual habrá de considerarse:

La Elección de la Unidad de Proyecto. Que está determinada por las necesidades de aprendizaje y los intereses más fuertes que se presenten en los niños, por las circunstancias particulares que existen en el grupo, o por las fechas especiales a conmemorar.

En este aspecto, debe resaltarse el papel de coordinadora del proceso enseñanza-aprendizaje que tiene la educadora, pues es ella la que en función del conocimiento del grupo, selecciona, en las Estancias, las unidades a tratar, procurando siempre elegir aquellas que mejores resultados pueda ofrecer en un momento dado.

La Determinación de la situación problemática.- La educadora en la EDBI del ISSSTE, está obligada a pensar en situaciones problemáticas sencillas, que presenten un problema que requiera ser resuelto.

No se trata de hacer planteamientos de circunstancias que generen angustia, más bien se procura hacer comentarios que capten la atención de los niños en cuanto

que encierran una preocupación digna de ser considerada, por las repercusiones que tienen para con los propios alumnos, su maestra, otros niños, su estancia, la comunidad, su familia o el país.

En este sentido, debe resaltarse la importancia de que el niño pueda experimentar un cierto grado de preocupación por lo que se está comentando, ya que esto hace que se involucre con las circunstancias y se interese por resolverla, por lo que siempre se procura que el problema que se plantee, efectivamente pueda ser planteado o resuelto con su participación.

La formulación de preguntas.- El planteamiento de las situaciones problemáticas se ve concretado en la formulación de preguntas y cuestionamientos que conduzcan al menor a una conexión más directa y personal, con el aspecto planteado, a través de un auténtico proceso de reflexión.

Al respecto es necesario hacer notar, que cuando el cuestionamiento que se hace a los alumnos, se lleva a cabo de manera simple y sugiriendo de antemano las alternativas que puedan llevar al Proyecto, se le está dirigiendo para dar una respuesta que no requiere de mayor elaboración reflexiva, limitándolo exclusivamente a decir si quiere o no, realizar lo que se le propone, o si le agrada o no, lo que decidió su evaluadora ya que el tipo de preguntas que se le han formulado, solamente le exige ese nivel de análisis.

Un ejemplo de lo anterior sería:

Circunstancia del Grupo. Los niños, por el gran espacio de tiempo que

permanecen en la Estancia, y por el tipo de actividades que desempeñan sus papás, tienen muy pocas oportunidades de ir a las tiendas y a otros comercios, por lo cual desconocen la utilidad que estos servicios aportan a la comunidad.

Unidad de Proyecto.

"Valoremos el trabajo que se realiza en nuestra comunidad".

Situación Problemática.

Hoy en la mañana se me ocurrió que podríamos hacer unas galletas, solamente que al llegar a la Estancia, me di cuenta de que no hay azúcar, ahora, no sé como podríamos resolverlo."

Preguntas. - ¿Quieren que le pidamos a alguien que vaya a la tienda a conseguir el azúcar?

-¿ Y cuando la traiga, les gustaría hacer las galletas para jugar a la tiendita ?".

- " A quién le agradaría que jugáramos a comprar y vender galletas?"...

Por el contrario, cuando el planteamiento del problema se hace a través de preguntas o cuestionamientos más profundos e inteligentes que requieran que el niño aporte ideas que de una u otra forma "solucionen " la problemática expuesta, se le estará induciendo a que de manera natural participe en la construcción de su conocimiento ya que una respuesta eficaz requiere, en un primer momento, actualizar las experiencias que haya tenido con relación al aspecto planteado, poniendo en acción los procesos de asimilación y acomodación de los esquemas que ha elaborado,

desarrollando así el pensamiento reflexivo de análisis, síntesis, asociación, generalización, etc.

Un ejemplo que evidencia la situación de lo anterior sería el siguiente:

Unidad de Proyecto.

"Valoremos el trabajo que se realiza en nuestra comunidad".

Situación Problemática. " Hoy en la mañana se me ocurrió hacer galletas, lamentablemente que al llegar a la Estancia, me di cuenta de que no tenía azúcar, ahora no sé qué podríamos hacer para resolver este problema".

-Preguntas.

-¿ Quién de ustedes sabe en dónde podemos conseguirla?...

-¿ Quién ha ido a una tienda y a qué?...

-¿Quién nos puede decir para qué nos sirve que haya tiendas cerca?...

-¿ Qué pasaría si no hubiera tiendas? .

-¿ Quién nos puede decir que hacen las personas que trabajan en una tienda? ..

-¿Cuántas clases de tiendas conocen?...

-¿Qué podríamos hacer para conocer mejor lo que se hace en una tienda?

Este ejemplo permite valorar, que con este tipo de preguntas, el niño no podrá limitarse a contestar en forma afirmativa o negativa, sino requerirá de estructurar

procesos reflexivos mucho más amplios en donde podrán concretar y organizar las experiencias anteriores al respecto e incorporar nuevas ideas, producto del análisis.

Consecuentemente los Proyectos Específicos que surjan, tienen un gran significado para los niños, puesto que serán producto de sus reflexiones y propuestas con lo cual se evitará que tengan que participar en acciones impuestas y sin sentido.

Las preguntas que se formulan a los niños:

- Parten de una situación que los involucre.
- Deben constituirse como un reto a vencer.

Criterios que se toman en cuenta al plantear las preguntas:

- Rescatar la experiencia vivida.
- Propiciar la reflexión y el análisis.
- Los llevan a descubrir elementos nuevos.
- Promueven acciones que pueden llevarse a la práctica con facilidad.

LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

El planteamiento de preguntas y respuestas da al grupo algunas ideas generales, acerca del problema tratado, pero para tener un conocimiento más amplio y claro de la situación, se hace necesario la obtención de una mayor información

En este sentido, la educadora induce a los niños a realizar "investigaciones" que los ayuden a completar sus ideas y a resolver sus dudas, dichas investigaciones

ueden llevarse a cabo a través de revistas, visitas, pláticas con los padres de familia o con el personal de la Estancia etc. (de ahí la importancia de tener al alcance de los niños material de consulta en forma permanente).

La realización de esta fase, requiere de un lugar tranquilo en donde los niños no puedan distraerse con facilidad, por lo cual se sugiere el espacio grupal, procurando ubicar a los niños en semicírculo para que su participación sea más directa.

¿Cuánto tiempo dura esta fase? El tiempo que se destina a ella es aproximadamente de 15 a 20 minutos, y se realiza al principio de la mañana.

FASE DE ORGANIZACIÓN:

Es la segunda etapa del método y su intención consiste primordialmente, en determinar de manera grupal el Proyecto específico que habrá de realizarse, así como también el establecer con la mayor precisión posible las actividades y los recursos didácticos que permitirán llevarlo a cabo.

La realización de esta fase, se efectúa con la idea de que los niños participen activamente en la selección del Proyecto, para lo cual tienen como base la información que hayan obtenido en la fase de Apertura, y de donde podrán derivar también los recursos y las acciones a realizar.

PUESTA EN COMÚN DE LA INFORMACIÓN RECABADA

Las sencillas investigaciones que los niños llevan a cabo, son analizadas por el grupo, puesto que el conocerlas les aporta elementos que deben considerarse en la determinación del proyecto. Esta fase del método cobra importancia en la medida que

los menores pueden sentir "valoradas" sus aportaciones y concretadas sus sugerencias, por lo cual se otorga un especial cuidado y dedicación a este aspecto.

Asimismo, se procura resaltar la participación de las personas que hayan contribuido en la información, destacando aquellos aspectos que tengan una particular relevancia en cuanto al tema que se esté abordando. Por ejemplo:

- Los diferentes productos que se puedan conseguir.
- La *dinámica de la "compra-venta"*.
- El "papel" de comprador.
- El "papel" de vendedor.
- Los tipos de tiendas que existen.
- El servicio que prestan a la comunidad.
- El dinero como medio para adquirir lo que se requiere, etc.

La responsable de sala como coordinadora del proceso de aprendizaje, busca los medios para que las aportaciones de los niños sean visualizadas por ellos, haciendo énfasis en las sugerencias que se consideran más importantes y señalando la incidencia o repetición de algunas propuestas.

También toma en cuenta, que ella como responsable del grupo está absolutamente comprometida a brindar datos y aportaciones que permitan estructurar en forma más completa la información recabada.

DETERMINAR EL PROYECTO ESPECIFICO A REALIZAR

Con la información organizada, la responsable de sala procede entonces a realizar y a solicitar a los niños, una serie de propuestas relativas a los diferentes proyectos que pueden efectuarse, y los cuales han surgido de todo aquello que se ha realizado.

"Juguemos a la tiendita"

"Hagamos un supermercado"

"Construyamos una tienda de ropa" "Juguemos a vender galletas"

"Visitemos tiendas de la comunidad"

"Juguemos a vender dulces a los niños de la Estancia".

SELECCIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y LOS RECURSOS DIDÁCTICOS

Parte importante de la organización, está en determinar, a través de qué actividades y recursos, se llevará a cabo el Proyecto que haya sido elegido. Esta parte del método, esta nuevamente apoyada en la información que se tiene, ya que esto ayuda a que se tenga mayor claridad de las necesidades y requerimientos que deben tomarse en cuenta.

Por consiguiente, las actividades y recursos por los que se opta, tienen para los niños un significado preciso, de la razón por la cual tienen que realizarse, ya que de no considerarlo así, "su proyecto" no estaría completo.

En esta fase metodológica, la responsable cuida las posibilidades reales con las que cuenta para efectuar actividades, sugiriendo alternativas posibles de realizar y explicando a los niños cuando lo sugerido por ellos sea muy difícil de concretar.

Lugar de realización: Espacio grupal.

Duración de la fase: 20 minutos aproximadamente.

FASE DE REALIZACIÓN:

Esta etapa de las actividades pedagógicas de las EDBI, pretende llevar a cabo todo lo planeado por el grupo en la fase de organización, a través de acciones y recursos específicos.

En esta fase, se pone de manifiesto un aspecto muy importante de la metodología que es la referida al compromiso y la responsabilidad de los niños en el proyecto a realizar.

Esto significa que es determinante que ellos vivan cada uno de los proyectos, como un "acuerdo" del grupo, en donde han podido dar su punto de vista y sus ideas, y que por lo tanto no es válido ni adecuado actuar o participar en forma indiferente o irresponsable, ya que el no poner su mejor esfuerzo en la actividad que se decida realizar, perjudicará o dejará incompleto el trabajo llevado a cabo por sus compañeros.

Al respecto, la responsable tendrá presente que su actitud como parte del grupo y como coordinadora de las acciones que se realicen, estará determinando y conformando en los niños los primeros conceptos acerca de lo que significa el comportamiento solidario.

ELECCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Para que los niños, lleven a cabo el Proyecto Específico, en las mejores condiciones de realización, la responsable explica claramente al grupo, cuáles son las primeras actividades que deben efectuarse de todas aquellas que se han determinado por qué. Asimismo señala la finalidad que tiene cada una de ellas como parte del proyecto, sugiere algunas formas de ejecutarlas, y la manera en que pueden emplearse los materiales.

Posteriormente, invita a los niños a que elijan en forma libre y en función de sus intereses, la actividad que desean realizar, haciendo notar la importancia de que exista una adecuada distribución de las mismas entre el grupo, para que el proyecto pueda concretarse.

En este sentido, no deberá olvidarse, que la responsable tiene en este momento, un papel decisivo en cuanto a que debe con la mayor habilidad profesional posible, interesar a los niños que muestren duda o indecisión, así como poca disposición a colaborar, para que participen ya sea en aquella actividad que sea más afín a sus posibilidades, o bien en la que ella considera que puede aportarle al niño un mayor beneficio en su formación.

EJECUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Las actividades se realizan bajo la guía y coordinación de la responsable, quien en todo momento esta atenta de los requerimientos que presenten los niños, tanto por lo que se refiere a que cuenten con el material suficiente y a la forma de utilizarlo, como al hecho de que la participación de todos los niños sea responsable.

Asimismo, pone especial cuidado, en que los trabajos que se realicen cada día, estén adecuadamente protegidos hasta el momento de volverlos a utilizar, ya sea para completarlos al día siguiente, o para disponer de ellos en la fase de culminación.

EVALUACIÓN DE LOS AVANCES

La fase de realización, incluye como un aspecto muy importante la acción de evaluar o valorar, al término de cada día, los avances logrados hasta el momento, así como los obstáculos que se hayan presentado en el desarrollo de las actividades.

Por consiguiente, tienen que analizarse también los diversos factores que han podido influir tanto en una circunstancia, como en la otra, con la idea de que el éxito que se espera en la realización del proyecto, sea alcanzado con mayor seguridad.

Al respecto, se cuida con especial esmero, concientizar a los niños acerca de la importancia que tiene para todo el grupo, el poner su mejor esfuerzo y dedicación en cada una de las actividades realizadas.

Del mismo modo, se procura que sean los propios menores quienes, a través de un proceso de autocrítica, identifiquen y reconozcan los aspectos o actitudes que requieren ser modificados o mejorados, siempre en un ambiente de respeto, generado por la responsable del grupo.

Lugar de realización: Sala de actividades, o cualquier otro lugar que sea propicio al tipo de proyecto (áreas abiertas, salón de Cantos y Juegos, patio, etc.)

Duración de la fase: está siempre en función del interés de los niños.

FASE DE CULMINACIÓN

Esta etapa constituye el final, o "cierre" del proyecto realizado, durante la cual, los niños ven concretadas las tres fases anteriores.

En este momento, el grupo puede participar en una situación unificadora de sus esfuerzos, proyectada en una experiencia interesante y agradable, en donde da satisfacción a sus intereses lúdicos, motores, concretos y próximos.

En igual forma, se aprovecha para que los niños puedan sentir y valorar la importancia de lo que significa la "acción de un grupo" para resolver problemas.

Es fundamental, en la fase de culminación que los niños puedan consolidar los aprendizajes que les lleven a entender que el problema que dio origen al proyecto, está resuelto a través de la realización del mismo y que la educadora no descuide, ni olvide, la intención por la que eligió esa Unidad de Proyecto, para lo cual "regresa" al planteamiento inicial, y valora si aquello que pretendía promover en la formación de los niños ha sido logrado.

Asimismo, cuando el problema planteado no puede ser resuelto por los niños, deberá hacerles ver que han logrado aumentar su información al respecto lo que les permite prevenir y obtener seguridad (por ejemplo la campaña contra el cólera).

INTEGRACIÓN DE LOS TRABAJOS REALIZADOS

El inicio de esta fase, se lleva a cabo a través de la reunión de todos los trabajos

y contribuciones de los niños, al respecto la responsable procura hacer un "recorrido" de cada uno de los días que se emplearon en el proyecto, destacando las acciones principales de cada fase.

Una vez integrados los trabajos, procede, con la participación del grupo, a dar acomodo a cada uno de ellos, enfatizando la importancia de haberlo elaborado, y procurando que este momento, responda realmente a las expectativas del grupo, *tratando de apegarse lo más posible a lo que los niños pensaron que sería el proyecto* para que puedan disfrutarlo plenamente.

DISFRUTE DEL PROYECTO

Este momento constituye una situación de auténtico deleite para los niños, en donde pueden proyectar todos aquellos aprendizajes que han logrado construir

La responsable de sala, propicia la participación creativa de los niños poniendo atención en sus actitudes y comentarios.

Teniendo presente, también que a través de su propia participación como otro miembro del grupo, puede lograr que el proyecto, se "viva" en todas sus posibilidades, procurando que los niños experimenten los diferentes "roles" o papeles que intervienen en el juego, estimulándolos a que "creen" su propio diálogo, moderando la participación de los niños que tiendan a centralizar siempre la acción, corrigiendo con tacto y sensibilidad tanto el lenguaje como las conductas negativas y propiciando la integración para que todos participen.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Es muy importante que todo aquello que los niños han experimentado sea valorado, por medio de un análisis cuidadoso y reflexivo de las acciones realizadas.

Por lo tanto se procura, que los niños lleguen a algunas conclusiones que les permitan organizar lo que han podido aprender tanto del tema abordado, como de su participación

Al respecto, la responsable es un elemento determinante para resaltar, todos aquellos aspectos que son dignos de ser considerados, dándoles el valor que verdaderamente tuvieron a lo largo del Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Lugar de realización: Sala de actividades, o el lugar donde se haya realizado la terminación.

Duración de la fase: Está en función del proyecto realizado.

Una vez concluidas las cuatro fases metodológicas, que constituyen las actividades pedagógicas, se procede a valorar nuevamente cuáles son las circunstancias en que se encuentra el grupo, para de esta forma poder elegir, ya sea otro aspecto de la Unidad de Proyecto o bien determinar alguna otra.

Puede afirmarse que cada una de las fases del Método de Proyecto comprende a sí misma, diversos momentos imprescindibles de llevar a cabo para su óptima aplicación

ESQUEMA BÁSICO DE LAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS EN LAS EDBI

I. FASE DE APERTURA

- Elección de la Unidad de Proyecto.
- *Determinación de la Situación Problemática.*
- Formulación de preguntas.
- Búsqueda de información.

II. FASE DE ORGANIZACIÓN

- Puesta en común de la información recabada.
- *Determinación del Proyecto Específico.*
- *Determinación de Actividades Educativas y Recursos Didácticos.*

III. FASE DE REALIZACIÓN

- Elección de las actividades.
- Ejecución de las actividades.
- Evaluación de los avances.

IV. FASE DE CULMINACIÓN

- Integración de los trabajos realizados.
- Disfrute del proyecto.
- Evaluación del proyecto.

En el caso de lactantes y maternas la selección de los proyectos a manejar

durante la semana se realiza con base en las preferencias e intereses que la responsable de sala y el personal de la misma han observado en el grupo.

En la sección maternal, las fases se realizan en forma muy breve y durante el mismo día, salvo que el grupo esté muy interesado podrá prolongarse al día siguiente. Las fases de apertura y organización se realizan durante la conversación inicial, con la intención de motivar al grupo sobre las acciones a efectuar durante el día.

La fase de realización y culminación, igual que en la sección preescolar se desarrollan durante la actividad central y la conversación final, respectivamente.

Asimismo, para la sección de lactantes, las fases de apertura, organización y culminación son puntos de referencia importantes para el educador, es decir, en los primeros, la selección de la Unidad de Proyecto, el Proyecto Específico y la organización de las actividades a realizar, se determinarán a partir de las necesidades, características, intereses y preferencias que se estén observando en el grupo, y en la culminación se evaluará qué tanto se logró lo esperado, si los niños mostraron agrado, si los materiales fueron adecuados y si la experiencia respondió al contenido de desarrollo. La fase de realización se constituye en el momento de interacción con los niños, y se lleva a cabo en la actividad central.

CONSIDERACIONES GENERALES

- La conversación inicial se aprovecha en todas las fases del método, en esta actividad se hacen comentarios acerca del proyecto, recapitulando

las experiencias del día anterior y se promueve el interés de los niños para continuarlo.

- La actividad de ritmos, cantos y juegos podrá ser aprovechada en todos los proyectos, propiciando la globalización natural de los aprendizajes (cantos, ritmos o juegos alusivos al contenido del proyecto).
- Las otras actividades educativas también son consideradas para globalizar el proyecto que se está realizando, procurando que su articulación sea natural y directa educación física, plática del médico, recorrido por la estancia , etc.)
- La actividad central, es casi siempre la indicada para consolidar el proyecto, en la medida que es aquí donde se llevan a cabo las actividades que cristalizarán los proyectos abordados.

CONSIDERACIONES ESPECIFICAS

Lactantes y Maternales:

- Las Unidades de Proyectos propuestas para esta sección, se planean semanalmente, seleccionando, de acuerdo a las posibilidades de los niños, aquellas que son factibles para cada sala (en el bloque de sugerencias de proyectos específicos para lactantes, se debe tomar en cuenta si son aplicables en lactantes "A" , B" o "C", lo mismo que en el caso de la sección maternal).
- Los Proyectos Específicos de estas secciones se constituyen en actividades en sí mismas, debido a las características particulares de los niños lactantes y maternales, por lo cual se pueden realizar todas las veces que sea necesario, variando los materiales que se utilicen.
- La selección del Proyecto Especifico la debe determinar el personal educativo de la sala, con base en los contenidos de desarrollo y las preferencias que se hayan detectado en los niños (tanto de materiales, como de actividades).
- Cada Proyecto Especifico se desarrolla por día, no olvidando que los proyectos que se presentan solo son sugerencias, los cuales pueden ser

modificados o ampliados e incluso crear nuevos proyectos dependiendo del interés que los niños muestren al realizarlos.

- En el caso de lactantes "C" y maternas "C", se pueden desarrollar algunos de los proyectos sugeridos para la siguiente sección, siempre y cuando los contenidos de desarrollo e interés de los niños lo permita. De igual manera si se considera conveniente los maternas "A" pueden manejar algún proyecto de los planteados para lactantes "C"

Preescolares:

- Los Proyectos Específicos son seleccionados y se organizan de manera conjunta entre el educador y los niños. En este sentido algunos grupos tienen pocas experiencias en cuanto a esta forma de trabajo, por lo cual les resulta difícil llegar a acuerdos grupales, en este caso, se requiere que el personal educativo, paulatinamente, los oriente a fin de darles seguridad y confianza para que tengan mayor participación en la planeación de los proyectos y la organización de las actividades.
- La duración de cada unidad y Proyecto Específico esta sujeta al interés, a la creatividad y curiosidad que manifiesten los niños.

Las actividades que surgen de los proyectos se planean con la participación de los niños para llevarlas a cabo en los espacios de juego o bien a través de otras alternativas didácticas (visitas, periódicos murales, escenificaciones, etc.)

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO

Entre las principales corrientes teóricas enfocadas a la explicación de los factores que influyen en el desarrollo infantil, durante los primeros años de vida destacan tres investigadores: Jean Piaget, Erik H. Erikson, Anna Freud.

Considerando que a partir de las aportaciones de estos teóricos se crean los fundamentos del trabajo de las guarderías del ISSSTE, se hace necesario efectuar una revisión sobre sus principales postulados.

2.1 JEAN PIAGET

Para Piaget, el desarrollo es un proceso inherente, inalterable y evolutivo; sin embargo, dentro de ese proceso sitúa una serie de fases y subfases diferenciadas a las que llama estadios; Así, divide la fase sensoriomotriz (la primera fase de desarrollo) en seis estadios diferenciados. Por lo tanto, emplearemos el término *fase* cuando nos referimos a uno de los cinco periodos fundamentales del desarrollo cognoscitivo. Piaget afirma que las fases constituyen instrumentos indispensables para el análisis de los procesos de desarrollo¹⁸. Las fases de desarrollo de Piaget son un "recurso" conveniente para una exposición del desarrollo cognoscitivo.

Por lo tanto, las fases de desarrollo están subordinadas a la edad, según las observaciones preliminares de Piaget. Además, no están sujetas a la edad con referencia a su orden de secuencia.

¹⁸ Piaget, Jean; Sueños de juegos y la imitación en la infancia, Heinemann, Inglaterra, 1993, p. 56

Las seis generalizaciones siguientes resumen el concepto de desarrollo en Piaget: Hay una continuidad absoluta de todos los procesos de desarrollo; El desarrollo responde a un proceso continuo de generalizaciones y diferenciación; Esta continuidad se obtiene mediante un desenvolvimiento continuo. Cada nivel de desarrollo arraiga en una fase anterior y se continúa en la siguiente. Cada fase implica una repetición de procesos del nivel anterior bajo una diferente forma de organización (esquema). Las pautas anteriores de conducta son experimentadas como inferiores y se convierten en parte del nuevo nivel superior ¹⁹. Las diferencias en la pauta de organización crean una jerarquía de experiencia y acciones. Los individuos alcanzan diferentes niveles dentro de la jerarquía, aunque ... en el cerebro de cada individuo existe la posibilidad de todos estos desarrollos, si bien no todos se realizan.²⁰

Los escritos de Piaget introducen una variedad de divisiones en el desarrollo. Por ejemplo, en las obras publicadas en 1956²¹ el autor ilustra un continuo de desarrollo mediante una división en tres fases fundamentales:

1. La fase sensoriomotriz (en general, de 0 a 2 años).
2. El período de preparación para el pensamiento conceptual (en general, de los 2 a los 11/12 años).
3. La fase del pensamiento cognoscitivo (en general, de los 11 o 12 años en adelante).

En esta tesis se analiza la teoría de Piaget en el marco de sus fases de desarrollo más tradicionales e inclusivas: la fase sensoriomotriz, la preconceptual, la

⁹ Ibidem, p.33

²⁰ Piaget, J. **La Psicología de la inteligencia**; Routledge & Keagan, Inglaterra, 1992, p 59

¹ Piaget, J. **La evolución del pensamiento lógico en la infancia y adolescencia**; Basic Books, EE UU, 1990.

del pensamiento intuitivo, omitiéndose las de las operaciones concretas y la de las operaciones formales, por rebasar la edad en la que son admitidos los niños en las guarderías del ISSSTE. La propiedad de los nombres atribuidos a estas fases se señalará en la exposición de cada una.

La fase sensoriomotriz

La palabra *sensoriomotriz* describe eficazmente el primer periodo del continuo de desarrollo, que depende principalmente de la experiencia sensoriomotora y somatomotora. Esta fase abarca un periodo que va del nacimiento hasta más o menos los 24 meses, lapso durante el cual se entiende que el niño es un bebé, a causa de la dependencia de su cuerpo como medio de autoexpresión y comunicación. Las tareas fundamentales de desarrollo de este periodo son la coordinación de los actos o actividades motoras, y la percepción o sensopercepción en un "todo" tenue.

Es probable que Piaget haya atribuido gran importancia a este primer periodo del desarrollo humano. El desarrollo sensoriomotriz puede explicarse de acuerdo con estos seis estadios sucesivos de organización:

1. Uso de los reflejos.
2. Reacciones circulares primarias.
3. Reacciones circulares secundarias.
4. Coordinación de los esquemas secundarios y su aplicación a nuevas situaciones.
5. Reacciones circulares terciarias.
6. Invención de medios nuevos mediante combinaciones mentales.

El *uso de reflejos* prevalece en el primer estadio de las fases sensoriomotrices. El primer mes de vida se caracteriza por la ejercitación de los reflejos, continuación de las actividades prenatales de desarrollo. Con el nacimiento, la individualidad del niño se expresa en el llanto, la succión y las variaciones del ritmo respiratorio. Estas respuestas conductuales configuran la iniciación del desarrollo de la personalidad. La experiencia repetitiva establece un ritmo y una *cualidad de regularidad*. También proporciona los primeros indicios de *uso secuencial* y un sentido de orden. Por ejemplo, el reflejo de succión depende de la práctica para un buen funcionamiento.

La adaptación, un proceso fundamental en la concepción de Piaget, comienza con estas primeras variaciones de los actos reflejos y del repertorio cada vez más nutrido de la conducta. Primero, implica una asimilación generalizada, en la cual el niño incorpora cada vez más elementos de su medio momentáneo e inmediato. Este proceso de incorporación no es selectivo e incluye todos los estímulos a los cuales su equipo sensorial puede responder. También inicia un proceso de diferenciación en un medio actuante previamente indiferenciado. El niño de un mes se encuentra en una fase puramente autista. Experimenta con todos los objetos para obtener satisfacción. Inicia pautas generales de organización de la conducta que son fundamentales para su vida en proceso de desenvolvimiento. La importancia de estas pautas se destaca más en los estadios siguientes.

Las reacciones circulares primarias señalan el comienzo del segundo estadio, cuando los movimientos voluntarios reemplazan lentamente a la conducta refleja. Este desarrollo requiere una maduración. El niño debe alcanzar cierta madurez neurológica antes de que pueda comprender sus propias sensaciones. Su *vida psíquica* comienza cuando la maduración "... ya no modifica los objetos asimilados de un modo

fisicoquímico, sino que simplemente los incorpora en su propia forma de actividad"²²

Aproximadamente al segundo mes, el niño puede repetir conscientemente esta acción. Sus actividades constituyen esencialmente la repetición voluntaria de lo que antes no era más que una conducta automática. Descubre nuevos sectores de estos ambientes en constante multiplicación (el plural de la palabra «ambiente» ha sido utilizado en forma deliberada con el fin de subrayar el concepto de Piaget en el sentido de que el niño pequeño conoce muchos ambientes; el niño es aún incapaz de coordinar las partes de sus experiencias en una o varias unidades integradas).

Por simple que sea, la reacción circular primaria suministra una pauta de organización, un *esquema* mediante el cual dos o tres factores se organizan en una pauta de relación, superpuesta a las pautas de acción previas: la *reproducción*, la *repetición* y la *secuencialidad*. Para Piaget, *esquema* es la pauta establecida de una unidad psicológica significativa y repetible de conducta intelectual o de sus prerequisites. Es un hecho de conducta que puede repetirse y coordinarse con otros.

El individuo en crecimiento puede utilizar ahora nuevas funciones sensoriomotrices. Por ejemplo, la visión se convierte en una experiencia continua. La succión, la prensión y la audición suministran episodios de experiencia con pautas de reacción circular recientemente desarrolladas. Los objetos, como estímulos, llegan a relacionarse estrechamente con la pauta de conducta en proceso de desarrollo. Cada objeto, y el espacio implicado en una secuencia de acción, se convierten en unidades de experiencia diferenciadas pero aisladas, y cada experiencia se manifiesta como un

²² Piaget, J, *La Psicología de la...; op. cit.*, p. 8.

acontecimiento vital momentáneo. Comienza a perfilarse la coordinación ojo-mano como un logro esencial del desarrollo.

Dos nuevas áreas de organización arraigan en este estadio. Primero, una idea de causalidad puede explicarse más tarde en términos de este reconocimiento temprano de la secuencia de los hechos. El alimento, como extensión de la succión o el aferramiento, se relaciona con estas experiencias intuitivas tempranas. "Por lo tanto, el primer sentido de la relación causal en el niño es simplemente una conexión difusa entre una acción por una parte y un resultado por otra, sin una comprensión de las relaciones espaciales o de los objetos intermedios"²³ Segundo, una idea de espacio temporal halla sus raíces genéticas en la seriación de los hechos experimentados. Sin embargo, durante años el niño siente toda seriación como un presente prolongado.

El niño abandona lentamente su autismo y reconoce secciones de su ambiente. Sin embargo, es incapaz de distinguir entre los estímulos externos e internos, pues para él cada uno de estos tipos representa un ambiente separado. El tema fundamental de este período es la capacidad del niño para incorporar los nuevos resultados de su conducta como parte de su conducta continuada. Lo que es más importante, el niño aprende del proceso de interacción con el objeto más que del objeto mismo.

La *reacción circular secundaria*, expresión que describe muy bien el tercer estadio de desarrollo, entraña una continuación de las pautas de reacción circular primaria combinadas con una función secundaria que eleva la reacción primaria más allá de su actividad básicamente orgánica. Entre el cuarto y el noveno mes, la conducta del niño continúa desarrollando formas familiares de experiencia. Su aparato

²³ Piaget, J ; "The child and modern physics", *Scientific American*; Vol. 196, No 3, 1957, pp. 46-47, (en Biblioteca Central U NAM)

sensoriomotor es capaz de «incorporar» (conocer) solo los hechos a los cuales ha llegado a acostumbrarse. El objetivo fundamental de su conducta es la retención, no la repetición. El niño se esfuerza por lograr que los hechos duren, por crear un estado de *permanencia*. Este esfuerzo determina un ulterior conocimiento del ambiente y la acomodación al mismo -el primer conocimiento real que el niño tiene de las fuerzas ambientales-.

Las nuevas reacciones secundarias *repiten* y *prolongan* las reacciones circulares primarias. Por ejemplo, el reflejo de prensión se desarrolla a partir de una secuencia de “aferrar” y “retener”, para desembocar en actividades unificadas como sacudir, empujar o arrastrar. La actividad continúa siendo el motivo primario de la experiencia. El niño combinará en una sola experiencia las experiencias visuales, táctiles u otras de carácter diferenciado. Este constante proceso intelectual de combinación se basa sobre todo en la visión como coordinadora fundamental. Los aspectos visibles de un objeto pueden servir como desencadenantes de una secuencia de acción. Por ejemplo, la percepción del extremo de un cordel familiar puede bastar para inducir al niño a tirar, y hasta sacudir la capota del cochecito sobre su cabeza. El cordel, el sacudón y el movimiento de la capota forman un universo, aunque el niño todavía no sabe que él mismo pertenece a ese universo²⁴. Una secuencia de acción contiene el potencial de muchas realizaciones intelectuales. La mayoría de los fundamentos de la futura comprensión cognoscitiva se adquieren durante esta primera fase sensoriomotriz, que puede resumirse así:

1. El niño reacciona ante objetos distantes; y aunque todavía cree que los fines y los medios son uno, comienza a diferenciar entre causa y efecto.

²⁴ *Ibidem*

2. La evaluación cualitativa y cuantitativa se basa en estas experiencias simples (es decir, “más” o “menos” sacudidas).
3. Las reacciones diversas y diferenciadas, así como las pautas de respuesta, se reúnen por último en una secuencia única y unificada de acción.
4. Esta coordinación de experiencias distintas en un esquema hace que el niño empiece a tomar conciencia de que también él forma parte de la esfera de acción.
5. La noción de tiempo se introduce superficialmente en la mente del infante, a medida que adquiere una oscura idea de un “antes” y un “después” en cada secuencia de acción.
6. El reconocimiento de cierto estímulo como parte de una secuencia de acción global incorpora el empleo de símbolos como una suerte de taquigrafía para la comprensión, y conduce eventualmente a la comunicación. Este conocimiento temprano de los estímulos como símbolos significa también la introducción de un sentido de futuro.
7. La variedad de las pautas de acción disponibles, la iniciación de un reconocimiento de los símbolos, la proyección rudimentaria del tiempo, así como el aumento de la acomodación, subrayan los aspectos *intencionales* de la conducta infantil que empieza a delinearse.

Cada uno de estos siete fundamentos tiene significado para el niño en crecimiento; sin embargo, solo la síntesis de todos ellos indica el desarrollo intelectual real. Una vez realizado, el desarrollo intelectual estimula tres nuevos procesos de la conducta humana: la *imitación*, el *juego* y el *afecto*.

La *imitación* depende de la capacidad para diferenciar entre varios hechos y para reaccionar ante los que fueron seleccionados. La *repetición* consistía en la

autoimitación sin conducta alternativa; pero hacia la segunda mitad del primer año de vida, el niño es capaz de imitar sistemáticamente los movimientos observados y algunos sonidos. La imitación comienza con la repetición de reacciones circulares primarias y secundarias adquiridas, y no implica un modelo nuevo. Lo que es más importante, la imitación aparece solo después de la integración de esquemas tales como la visión, la audición, la prensión, etcétera. No es posible imitar nada hasta que el individuo ha asimilado el modo de *hacerlo*. Vale la pena observar que el niño únicamente puede imitar lo que ya ha hecho.

Piaget afirma que es difícil describir el comienzo del *juego*, pero que una vez que este ha aparecido sus antecedentes se revelan fácilmente en la repetición, las actividades circulares y la adquisición de nuevas habilidades. No cabe duda de que una actividad se transforma en juego si el individuo la repite como el gozoso despliegue de una conducta comprendida ²⁵. Sin embargo, es difícil establecer el límite exacto entre la conducta corriente y la conducta de juego. Vale la pena observar que el juego forma parte de las actividades del niño en su tercer estadio sensoriomotriz. El niño empieza a jugar en su primer año de vida.

El *afecto* (o la emoción), concebido originariamente como una parte indivisible del desarrollo intelectual primario, se delinea en esta fase como una función diferenciable y separada, pero afín. El aumento del contacto ambiental, particularmente en las acciones que van más allá de las meras expresiones orgánicas, introduce una jerarquía de actos potenciales. Los procesos afectivos emergen en relación con estas diferencias de la experiencia. Piaget sitúa aquí las raíces genéticas del *interés*, que más tarde darán lugar al afecto o a la fuerza que confiere dirección a la conducta

²⁵ Piaget, J., *Sueños...*; op cit, p 68

umana.

El estadio de los *esquemas secundarios*, y su aplicación a nuevas situaciones, incluye el cuarto estadio sensoriomotriz, y tiende a coincidir con el primer aniversario del niño. Durante este estadio, el infante utiliza logros de conducta anteriores esencialmente como bases para incorporar otros a su repertorio cada vez más amplio. Piaget cree que este período, aunque transicional, posee importancia suficiente como para representar un estadio separado.

Los modos familiares de las actividades sensoriomotrices se aplican a nuevas situaciones. El aumento de la experimentación, facilitado por la mayor movilidad del niño, orienta el interés de este hacia un ambiente que está más allá de su funcionamiento hasta entonces limitado. Ahora realiza experiencias con objetos nuevos; prueba y experimenta nuevas maneras de manejarlos. Por ejemplo, comienza a descubrir que el ocultamiento de un objeto es anterior al hallazgo. Cuando un niño tiene conciencia de que un objeto continúa existiendo aun fuera de su percepción inmediata, es capaz de razonar al punto de desplazar el obstáculo que le impide percibir el objeto.

Estas nuevas adquisiciones de la conducta son importantes por dos razones: primero, el individuo en desarrollo puede distinguir los objetos de la actividad afín y percibirlos como tales; segundo, la adquisición de un nivel de organización basado en el desarrollo le permite distinguir los resultados finales de los medios utilizados.

Este nivel de organización intelectual abre nuevas perspectivas. La capacidad de reconocer signos y de anticipar respuestas apropiadas para los mismos, crea en el niño un sentido de independencia respecto de la acción que está desarrollándose. El

centro de actividad se separa de los propios actos del niño. Por ejemplo, la búsqueda postergada de un objeto ausente, así como la experimentación sobre la base del ensayo y el error, revelan la capacidad de un niño para mantenerse al margen de su secuencia de acción.

El niño puede experimentar la acción mediante la *observación*. Deja que ocurran las cosas y observa los resultados. Se trata de un progreso importante. Observa para comprender lo que está fuera de su actividad inmediata. Aquí es evidente la presencia de actividades intelectuales. Sin embargo, el pensamiento se mantiene por entero dentro del rango de clasificaciones del niño.

El descubrimiento de nuevos medios mediante la experimentación activa nos conduce a las *reacciones circulares terciarias* propias del quinto estadio. En general, este estadio tiene lugar en la primera mitad del segundo año de vida. Los procesos acomodativos proporcionan un mayor equilibrio a los procesos que al principio no eran más que asimilativos. La experimentación activa aún constituye una gran parte de las actividades cotidianas, incluida la progresión de las reacciones circulares primarias, secundarias y terciarias, como repetición cíclica de procesos anteriores, con el agregado de cualidades adquiridas recientemente. Esta experimentación incluye la aplicación de antiguos medios, propios de las reacciones circulares secundarias, a nuevas situaciones. El niño incorpora a su conocimiento los actos de esta nueva experimentación y sus resultados. Piaget localiza en esta repetición cíclica las raíces del juicio racional, y en definitiva del razonamiento intelectual:

Corresponde al *razonamiento* el mérito de esta repetición cíclica. El individuo trata de aprehender la situación en curso tal como es y comienza a observar sus componentes. El niño puede ingresar ahora en una secuencia de acción en un punto

cualquiera, sin reproducir la secuencia en su totalidad. Cuando sabe que los objetos son independientes de su secuencia de acción, el niño se interesa más por su ambiente. Piaget observa que los indicios sensoriales, la percepción y la conciencia perceptiva constante implican tres adquisiciones claramente diferenciadas. Los indicios sensoriales no siempre señalan percepción, del mismo modo que la percepción no siempre garantiza la conciencia de esa misma percepción. Mientras no alcance este nivel de desarrollo, el niño no está en condiciones de formular un concepto inicial de "cosa" -la conciencia inicial de un objeto como entidad, con sus propias cualidades distintivas-. Antes de este período, el indicio sensorial ha sido solo una parte necesaria de la secuencia total de acción. Un desarrollo más importante es la capacidad del niño de observar que el descubrimiento de nuevos objetos o de nuevos métodos de conducta y la utilización de este descubrimiento entrañan dos pasos diferenciados. El primero precede al segundo, pero el segundo no siempre sigue inmediatamente al primero, y a veces no se manifiesta en absoluto. En el curso de la vida, la conciencia de la *disponibilidad* de una actividad no implica su *utilización*. Esta distinción es un logro en sí mismo, que se incorpora como un nuevo modo de conducta.

Ahora, con la capacidad de distinguir entre los objetos y la acción en proceso de desarrollo, el niño puede continuar considerando un objeto más allá de su propia percepción sensoriomotriz mientras comprende la relación inmediata del mismo con lo que resta después de la secuencia de acción. En otras palabras, el conocimiento de la *relación* de un objeto con otros (incluido su uso) es esencial para la rememoración del objeto. Por consiguiente, la incapacidad de recordar responde a una incapacidad de comprender relaciones. Por supuesto, durante este período temprano del desarrollo infantil, solo se entienden y reflejan en actos las relaciones inmediatas.

En este punto, las relaciones causales comienzan a asumir una nueva

dimensión. El niño reconoce la existencia de causas que son totalmente independientes de su actividad. Otras personas se convierten en centros autónomos de acción. Más aún, el niño distingue entre su propia persona como actor, como el poder que está detrás del movimiento de objetos inanimados, y la capacidad de otros individuos para originar acción. Este nuevo enfoque es esencial para el desarrollo de su capacidad de relacionarse con diferentes personas. Piaget sostiene que dichos desarrollos son necesarios para la conducta afectiva de competencia y rivalidad.

Nos hemos referido a las reacciones primarias y secundarias como componentes esenciales en la formación de hábitos, lo cual implica la continuación de una pauta de conducta adquirida previamente en una fase de desarrollo ulterior. Sin embargo, a partir del segundo año de vida, el aumento de los procesos acomodativos es una amenaza permanente para los hábitos antes establecidos. De acuerdo con las palabras de Piaget:

“... el medio externo impone una ampliación continua de las reacciones del sujeto y esa nueva experiencia quiebra constantemente el viejo marco. Por eso los hábitos adquiridos se superponen tarde o temprano a los esquemas reflejos, y los esquemas de inteligencia se superponen a los primeros. Por supuesto, también puede afirmarse que el sujeto acepta esta necesidad con placer, pues la «acción circular» en todos los niveles es precisamente un intento de conservar las novedades y de afirmárselas mediante la asimilación reproductiva.”²⁶

El juego se convierte paulatinamente en una función expresiva del niño en desarrollo, y consiste fundamentalmente en la repetición de la conducta aprendida

²⁶ Ibidem, pp 265-266

como ocupación satisfactoria para el individuo. Merece señalarse el hecho de que el juego repite la fase de *acción* y no pretende representar ningún concepto particular. Por ejemplo, un niño que juega a "acostarse para dormir" imita dicha acción, no el concepto de "la hora de ir a la cama" o de "la hora de acostarse". El juego es caracterizado como *lúdrico*,²⁷ pues se trata de una actividad calculada para divertir y estimular al individuo que la practica, al paso que la asimilación se realiza con una progresiva diferenciación entre el signo, el significante y el significado. Piaget utiliza el término *significante* para referirse al signo mental de una acción subsiguiente. El juego se halla cada vez menos comprometido con el contexto del medio existente y comienza a tener sentido solo en el ámbito del mundo ficticio y personal del propio niño. El juego lúdico indica el aspecto personal y terapéutico del juego, como si este debiera «legalizar» un predominio de la asimilación.

El estadio de la *invención de nuevos medios mediante combinaciones mentales* se inicia alrededor de la segunda mitad del segundo año de vida. Hay un gradual desplazamiento del foco, que pasa de las experiencias sensoriomotrices reales a una reflexión más acentuada acerca de las mismas. La frase "mediante combinaciones mentales" sugiere un nivel avanzado de conducta intelectual. Obviamente, este estadio de desarrollo es la culminación de adquisiciones anteriores y tiende un puente hacia la siguiente fase de desarrollo. Por el momento, el infante propende a actuar de modos definidos, hasta que se consolidan sus pautas de acción. Con el tiempo, estas se transforman en su esquema de conducta, por el proceso mismo de su experiencia con ella. Estos primeros indicios de operaciones mentales aparecen como si fuesen frutos de la *intuición*, término que Piaget aplica a veces a este estadio.²⁸ Solo más tarde la conducta revela una comprensión más clara y la tendencia a apoyarse en experiencias

²⁷ Lo relativo al juego

²⁸ Murphy, George. *Personality: A bio-social approach to origins and structures*, Harper & Row, 1997, p. 106.

previas.

Hacia la segunda mitad del primer año, el niño adquiere clara conciencia de los objetos como centros independientes y autónomos dotados de cualidades que les pertenecen, al margen de su propia intención y acción. "¿Cuándo adquieren permanencia los objetos?" es un interrogante que aparece en toda la investigación de Piaget acerca de los infantes y los niños pequeños. Durante la segunda mitad del segundo año de vida, el niño revela un conocimiento de la permanencia de los objetos y simultáneamente descubre un enfoque nuevo de su ambiente. Lo que es más importante, percibe y utiliza objetos por sus cualidades intrínsecas. Puede usarlos de modo diferenciado, al margen y más allá de su experiencia inmediata con ellos. En otras palabras, el niño adquiere lentamente la capacidad de percibir un objeto separándolo y recordándolo al margen de su presencia perceptual. Además, comienza a relacionar el objeto con nuevos actos (o viceversa) sin percibir en realidad todos los actos. Las propiedades del objeto están estrechamente vinculadas con la imagen recordada del mismo: sus usos, su forma, su magnitud y su color. La comprensión de cada cualidad del objeto exige un nivel distinto de madurez intelectual. De este modo, una imagen "permanente" de un objeto en un niño puede estar formada por solo una de las cualidades de ese objeto. El niño entonces percibe y recuerda de un objeto aquellos aspectos que en un período determinado fue capaz de comprender. Sin embargo, ya ha comenzado a prever la acción, gracias a su capacidad de responder a las señales; y con la adquisición de las imágenes retenidas y la capacidad de relacionarlas con experiencias anteriores, comienza a formular nuevas imágenes propias. En suma, piensa.

Corresponde observar la nueva relación del niño con su medio. No solo realiza la experiencia de su propia persona como una entre muchas, sino que también se

comprende a sí mismo como una entidad única. También puede concebir objetos sin poseer una detallada experiencia personal de los mismos. La capacidad de percibir la causa, adquirida previamente, se extiende a un punto en que puede verse a sí mismo como la causa *potencial* o el iniciador de la acción.

Esta nueva perspectiva del funcionamiento mental también afecta la conducta aprendida anteriormente. Las pautas sensoriomotrices son reemplazadas lentamente por desempeños semimentales. El niño posee una capacidad inicial de recordar sin tener que repetir una actividad con su sistema sensorio-motor. Percibe la causalidad simple por vía de la sola percepción; puede iniciar desvíos o alternativas ante formas más simples de acción sin actuar realmente mediante el método del ensayo y el error. De todos modos, durante cierto tiempo dependerá de su enfoque sensoriomotor. Se muestra lento en el uso de su nueva pauta *organizativa* de pensamiento.

Anteriormente, el *juego* había sido puramente funcional. Entrañaba la repetición de actividades vitales con la finalidad placentera de lograr una satisfacción egocéntrica. Sin embargo, la adquisición de símbolos representativos abre nuevas posibilidades en la esfera de la conducta de juego.

En esencia, toda la conducta del infante y del niño pequeño descansa en una falta de diferenciación entre este y su ambiente. La egocentricidad en esta etapa de la vida del niño, se debe a que lógicamente, desconoce la perspectiva social.

La *identificación* como proceso mental se hace evidente hacia el fin del segundo año de vida, aunque sus orígenes se remontan a los primeros estadios de desarrollo. En el curso de este proceso, el niño imita y recuerda las características reproducibles del modelo. Sin embargo, la capacidad de imitar depende del nivel de su desarrollo

intelectual, y la elección del modelo se vincula con su interés en asimilar la conducta de aquel. En otras palabras, la identificación eficaz descansa en la capacidad intelectual de diferenciar y en el incentivo afectivo a imitar.

Piaget afirma: Cuando el sujeto percibe a los objetos como diferenciados de sí mismo y a los modelos como objetos, ya no puede asimilar íntegramente los modelos; los percibe diferentes y similares a sí mismo. Ahora ya no es solo la identidad, sino también la similitud lo que se convierte en fuente de interés. Es verdad que aún son únicamente los modelos que tienen cierta analogía con los esquemas del niño los que determinan la imitación. Aquellos que se encuentran muy alejados de su experiencia lo dejan indiferente.²⁹

La fase preconceptual.- El material de Jean Piaget concerniente al niño de 2 a 4 años es ambiguo; sus investigaciones y escritos acerca de este período son limitados. Para Piaget, este es un período de transición entre las pautas de vida propias de una conducta puramente dedicada a la autosatisfacción y la conducta rudimentariamente socializada.

La vida del niño en el período de 2 a 4 años parece ser de permanente investigación. Investiga su ambiente y las posibilidades de actividad en él. Todos los días descubre nuevos símbolos que utiliza en la comunicación consigo mismo y con otros. Estos símbolos todavía tienen en esencia una referencia personal para él. En este momento no puede comprender el sistema más general de significados que posee el mundo adulto. Así, aunque el niño y el adulto emplean más o menos el mismo

²⁹ Piaget J., *Sueños...*, op. cit., pp 50-51

enguaje, no siempre poseen un marco común para comunicarse; el contenido del pensamiento del niño es fundamentalmente preconceptual.

*Sin embargo, el enfoque egocéntrico de esta fase refleja un progreso decisivo con respecto a la conducta autista de la fase anterior: "El interjuego de relaciones prácticas en el mundo real enseña al niño a desplazar los centros del espacio y sus objetos desde su acción hacia sí mismo y, de ese modo, a situarse en el punto medio de ese mundo que está naciendo"*³⁰. El conocimiento que el niño tiene del mundo se limita a lo que percibe de él; no sabe de alternativas. Además, percibe sus mundos físico y social según la experiencia previa que ha tenido de ellos. Esta visión limitada de las cosas lo lleva al supuesto de que todos piensan como él y lo comprenden sin que él deba esforzarse por expresar sus pensamientos y sentimientos. Es inevitable que durante esta fase la asimilación continúe siendo su tarea suprema; de lo contrario, no podría incorporar las nuevas experiencias que lo conducirán a una visión más amplia de su mundo.

El juego ocupa la mayoría de las horas de vigilia del niño, pues esta actividad sirve para consolidar y ampliar sus adquisiciones anteriores. El juego, con su énfasis en el cómo y el porqué, se convierte en el instrumento primario de adaptación; el niño transforma su experiencia del mundo en juego con rapidez. Para el niño pequeño "vestirse" es una actividad subjetiva, y, por consiguiente, puede constituir un juego. Cuando juega, el niño aspira de hecho a ejecutar tareas de la vida real, y en ese sentido el juego puede implicar actividades que van de las más simples a las más complicadas. El juego imaginario o simbólico se caracteriza por su acentuado carácter egocéntrico; para el niño, el juego posee todos los elementos de la realidad, mientras

³⁰ Piaget, J ; *Factors determining human behavior*; Universidad de Harvard, EE UU . 1983, p. 38.

que para el espectador desprevenido parece mera fantasía. Por ejemplo, un trozo de madera puede representar un conejo comiendo y otro la zanahoria. En esta fase cabe afirmar que el niño se abre camino en la vida mediante el juego. El juego simbólico y la repetición lúdica de los hechos reales ponen al niño en contacto con los problemas y los objetos de la vida cotidiana. A la manera de una espiral, sus contactos se desenvuelven cada vez más hasta convertirse en una experiencia realista con su mundo social.

Como el juego, el lenguaje también es vehículo del desarrollo. El niño repite palabras y las vincula con objetos visibles o acciones percibidas. Gracias a su reciente adquisición de la fonación adecuada y al uso más o menos correcto de las palabras, el niño de 2 o 3 años utiliza el lenguaje para expresar su propia experiencia. Por ejemplo, "la sopa está caliente" significa para el niño que su propia sopa está caliente; aún no puede comprender que esta frase es aplicable a todas las sopas. Como en el juego, el niño experimenta su mundo exclusivamente desde un punto de vista egocéntrico. Su lenguaje no sólo repite la historia del desarrollo sensorio-motor, sino que también la reemplaza. Cuanto más un niño expresa verbalmente un deseo, una experiencia o un pensamiento sin necesidad de recurrir a las acciones, más se pone de relieve que acepta el lenguaje como transmisor de significados; puede verter en palabras el símbolo mental. Es el paso necesario antes de que el niño pueda aprender a generalizar y comprender conceptos objetivos. La comunicación mediante el lenguaje verbal o no verbal establece un vínculo entre el pensamiento y la palabra, al mismo tiempo que niega el mundo autista de la imaginación y el juego lúdico. El lenguaje llega a ser posible en el momento en que el niño renuncia a su mundo autista y a su respuesta circular primaria de autoimitación.

El niño imita según como percibe y se preocupa poco de la exactitud. Considera

que un modelo es importante para él y a menudo trata de incorporar en un gesto su propia percepción de toda la secuencia de acción exhibida por aquel. La imitación le ofrece un cúmulo de nuevos símbolos de objetos y enriquece su repertorio de conductas asequibles. El proceso de desplazamiento de la atención de sí mismo a otros y luego de vuelta a sí mismo le ayuda aún más a refinar su imitación para reproducir mejor la secuencia de acción del modelo. Sobre todo durante esta fase, sus intereses y su conciencia se centran particularmente en los objetos y los actos de su mundo ambiental.

David Rapaport afirma: el mero hecho de expresar nuestro pensamiento, o de expresarlo a otros, o de guardar silencio y manifestarlo solo para uno mismo debe tener enorme importancia para la estructura y el funcionamiento del pensamiento en general y de la lógica infantil en particular. Ahora bien, entre el autismo y la inteligencia hay muchos grados, que varían de acuerdo con su capacidad de ser comunicados. Por consiguiente, estas variedades intermedias deben estar sujetas a una lógica especial, intermedia también entre la lógica del autismo y la lógica de la inteligencia.

Proponemos denominar *pensamiento egocéntrico* a la principal de estas formas intermedias -es decir, al tipo de pensamiento que, como el que se manifiesta en nuestros niños, procura adaptarse a la realidad, pero no se comunica como tal-.³¹

El pensamiento y la razón en el niño de 2 años son totalmente egocéntricos, con predominio de la autoreferencia. Estos procesos se desarrollan automáticamente en el niño, a medida que se ve involucrado en un incidente o en otro, sin que asocie los hechos con su significado general. Al utilizar este lenguaje recientemente aprendido, el

³¹ Rapaport, David: *Organización y patología del pensamiento*, Universidad de Columbia, EF UU, 1991, p. 158

niño solo reemplaza su anterior tendencia a apoyarse en la conducta puramente sensoriomotriz. En sí mismo, el uso del lenguaje no siempre indica que el niño haya alcanzado una organización intelectual más avanzada. Con la ayuda de palabras, el niño sitúa sus experiencias en condiciones de proximidad verbal. El niño razona que un hecho seguido de otro debe tener una relación causal. Comienza a pensar en términos de relaciones y establece su propio criterio de causa y efecto. Por ejemplo, el niño pequeño puede interpretar los actos de pasar al lado de un banquito y tropezar con una patata del mismo como hechos interrelacionados. Ve al banquito como causa de su caída y le atribuye la culpa, a causa de su asociación con aquella. Es evidente aquí el *animismo*, la atribución de vida y conciencia a objetos inanimados.

Las observaciones de Piaget subrayan dos fenómenos esenciales característicos de esta edad. Primero, se razonan y juzgan los hechos por su apariencia exterior, al margen de su lógica objetiva. El proceso "...es simplemente un nivel reflexivo de internalización y simbolización, que permite el razonamiento; pero se origina en el nivel sensorio-motor, antes del desarrollo del lenguaje y el pensamiento posterior"³². Se basa totalmente en juicios subjetivos. Por ejemplo, un niño preferirá un vaso lleno hasta el borde a un vaso de doble tamaño lleno hasta los tres cuartos de su capacidad, basando la elección en su propio concepto de lo que es "un vaso lleno". Y ello, aunque haya visto que en el segundo de los vasos se echó más leche; en todo caso, juzga según ve las cosas -es decir, las comparaciones son puramente visuales-

33

Segundo, en el pensamiento preconceptual, un niño tiende a realizar la experiencia del aspecto cualitativo o del aspecto cuantitativo; no percibe

³² Piaget, J., *Discusiones sobre el desarrollo infantil*; International Universities Press, EE.UU., 1988, p. 61.

³³ Piaget, J., et al.; *El concepto infantil de la geometría*, Basic Books, EE. UU., 1960, p. 54

simultáneamente los dos, o una relación conectiva entre las nociones de cantidad y calidad. El niño no ha alcanzado el punto en que puede fusionar conceptos de objetos, espacio y causalidad en interrelaciones temporales con un concepto de tiempo.

Las tendencias del niño a atribuir poder a los objetos están cerca del preconcepto de causalidad y de la percepción de las características fenoménicas. Sobre la base de su propio proceso de razonamiento se justifica esta actitud, pues el niño ya no considera que todos los actos emanen de él mismo. "Por consiguiente, adjudica a otra persona [o a objetos físicos] un poder exagerado sobre el universo, una suerte de artificialización determinada por la proyección de la actividad personal en esos nuevos centros de fuerzas constituídos por otros 'sí mismos'."³⁴ En esencia, el pensamiento del niño refleja la incapacidad de diferenciar entre sus propios actos y los del objeto.

Atribuir a un modelo una deseabilidad o un poder desusado conduce a la *identificación*. Piaget explica del siguiente modo la aparición de ésta:

El niño se siente cerca de los que satisfacen sus necesidades e intereses inmediatos. Los elige como modelo. Estos modelos seleccionados espontáneamente a menudo se convierten durante años en el patrón de medida de los juicios de valor. A pesar de inevitables conflictos, particularmente durante el período de negativismo, alrededor de los tres años, el modelo elegido espontáneamente, que suele ser el adulto que cuida del niño, continúa siendo el objeto de identificación y obediencia. En condiciones corrientes, el niño pequeño alienta un sentido de respeto y temor ante los poderes superiores de quien lo cuida. Lo sitúa en una posición de omnipotencia. El

³⁴ Piaget, J., *La construcción...*; op cit, p. 308

sentido infantil de la obediencia y el temor se deriva de una combinación de amor y miedo y proporciona el fundamento de su conciencia. La obediencia al mandato se convierte en obligación moral solo cuando la persona que exige obediencia inspira temor y reverencia. El respeto a la persona que cuida hace que se obedezcan los valores establecidos por ella.³⁵

El foco original de interés del individuo en su propio cuerpo se ha ampliado para incluir intereses en el medio experimentado inmediatamente. Los episodios vinculados con los sentimientos familiares le suministran ahora la mayor parte de las experiencias cargadas de afecto. Esta identificación desarrollada espontáneamente se convierte en guía de todos los juicios. Con una capacidad cada vez mayor para diferenciar el afecto, el niño organiza su sistema de valores y su conciencia. La identificación se fortalece también mediante la acomodación del niño a la presión del medio. Las restricciones y los reclamos de obediencia del adulto son tan reales para la experiencia infantil como los episodios de autosatisfacción.

Mucho antes de que el niño tenga una concepción de la obediencia, comprende la actividad que consiste en "hacer lo que se le manda". Equipara esto último a complacer a sus padres y establece una relación causal entre ambos hechos. En su conducta responde a las exigencias verbales y cree que un "buen niño" es el que satisface los reclamos de sus progenitores. El niño pequeño interpreta literalmente las órdenes, como si las palabras fueran objetos o actos. Por consiguiente, a menudo se encuentra en un dilema, pues no puede cumplir las órdenes tal como las percibe. Por ejemplo, la orden "sé bueno" solo consigue confundirlo. No sabe qué hacer, pues esa orden no implica el reclamo de una conducta específica. Para él aún no existe el

³⁵ Piaget, J., Teoría de la..., op cit, p. 380

concepto generalizado de "lo bueno". El niño aplica su deseo de obedecer a su conducta de juego. Así como la obediencia a los adultos está en el orden natural de las cosas, también las reglas que rigen los juegos son sagradas e intocables. El centro del juego de los niños de 3 ó 4 años son sus propias actividades. Por consiguiente, "ganar" significa realizar eficazmente dichas actividades. A menos que su triunfo exija la eliminación del otro niño, no le parece nada contradictorio que varios niños triunfen al mismo tiempo. Lo único que importa es completar exitosamente su juego.

La fase del pensamiento intuitivo. - Para los niños de 4 a 7 años el hecho más importante es la ampliación del interés social en el mundo que los rodea. El contacto repetido con otras personas inevitablemente reduce la egocentricidad y aumenta la participación social. Piaget indica que esta fase es una extensión de la anterior; de hecho, ambas abarcan el pensamiento *preoperacional* y juntas constituyen un puente entre la *aceptación pasiva del medio tal como se lo experimenta* y la capacidad de reaccionar frente a él de modo realista. - En este segundo período de transición, la fase de pensamiento intuitivo, el niño comienza a utilizar palabras para expresar su pensamiento. Al principio, su pensamiento y su razonamiento todavía permanecen ligados a las acciones. Así como el niño tuvo que coordinar la experiencia sensorio-motriz en un nivel anterior, en este, tiene que coordinar perspectivas de diferentes individuos, incluido él mismo. Debe coordinar sus propias versiones subjetiva y egocéntrica del mundo con el mundo real que lo rodea. Durante esta fase, actúa cada vez más según una pauta consecuente de razonamiento. Tiende a comportarse de un modo similar al de sus mayores, como si supiera intuitivamente cuál es la naturaleza de la vida que lo rodea; exhibe los primeros indicios reales de cognición.³⁶

³⁶ Piaget, J.; *Lógica y Psicología*. Basic Books, EE UU, 1995, p. 73.

Cuando el niño tiene edad suficiente para iniciar la concurrencia a la escuela, su pensamiento consiste sobre todo en la verbalización de sus procesos mentales. Así como antes utilizara su aparato motor para expresar su pensamiento, ahora emplea el lenguaje, pese a que el pensamiento continúa siendo en gran parte egocéntrico. Su percepción y su interpretación del medio están siempre teñidas por sus preconceptos personales y naturalmente discreparán del pensamiento de sus mayores y del mundo real. Además, puede pensar solo en una idea por vez.

El interés cada vez más acentuado en los hechos que ocurren determina una mayor asimilación. O, formulado inversamente, los procesos acomodativos se extienden para verificar, estabilizar y generalizar los diferentes modelos, con el fin de que el individuo pueda asimilar preceptos más universales. Simultáneamente, el desarrollo actual implica la generalización de símbolos como imágenes de un concepto más integral. La organización de su conocimiento en expansión ayuda al niño a obtener la capacidad de generalizar su experiencia mental.

Para el niño es todavía difícil concebir simultáneamente dos ideas, y este hecho llama la atención sobre una de las principales preocupaciones de Piaget: la capacidad de ver conjuntamente las partes y de relacionarlas con el todo. En este punto el niño es aún incapaz de pensar en términos del todo; le preocupan las partes. Si intentara pensar en términos del todo, perdería de vista las partes y sus relaciones, precisamente lo que está comenzando a aprehender. Esta pérdida, o amnesia infantil, aparece con frecuencia cuando se modifica el medio o cuando en una situación intervienen otros hechos o una fuerza que es incapaz de comprender.³⁷

³⁷ Piaget, J., et al, *El concepto...*, op cit , p 40.

El niño juzgará de acuerdo con un solo indicio, generalmente de carácter racial. Su razonamiento da un salto de la premisa a la conclusión. El resultado justifica la "lógica" empleada. Cierta hecho *tenía* que ocurrir. El niño intenta el razonamiento "jico", aunque sea de modo equívoco, y esta actividad representa un paso adelante.

De hecho, el niño continúa una pauta anterior que consiste en relacionar todas las cosas, con un agregado importante: ahora elige un punto de referencia objetivo. En otro sentido, su razonamiento es transductivo: es decir, relaciona lo particular con lo particular. En otro sentido, es sincrético en su descripción de las cosas como un todo, es estas cosas no armonizan. El niño no advierte esta contradicción. Mientras que opera esencialmente desde su propio punto de vista, no puede atribuir leyes *fijas* a la realidad, ni ve la necesidad de proceder así. Sin embargo, la representación visual y la experiencia personal le permiten percibir relaciones simples y establecer sus propios conceptos.

Su mayor perspectiva incluye también una más cabal comprensión de su mundo objetivo, y en los objetos observa las cualidades múltiples de forma, color, utilidad. Sin embargo, percibe como absoluta cada cualidad o cada atributo de un objeto o una persona; es común que un niño de esta edad vea la noche como algo siempre "negro", al héroe de una historia como un ser siempre "valeroso". El niño no tiene noción de valoración o rango, ni de relatividad, excepto en términos de contrarios absolutos; hay siempre "un mejor" y "un peor". Este hecho explica su habitual falta de apreciación del verdadero valor de los otros. Piaget caracteriza este enfoque como una "generalización inmediata e ilegítima"³⁸

Piaget, J., *El juicio y la razón en el niño*, Harcourt, Brace & World, EE UU., 1988, p. 189

La nueva conciencia de cualidades múltiples tales como la forma, la velocidad o valor moral no sugiere necesariamente una comprensión de los conceptos básicos relacionados con aquellas. Sin embargo, al mismo tiempo el niño está adquiriendo los prerequisites de dicha comprensión. Lentamente toma conciencia del hecho de que una propiedad, por ejemplo, la altura- no excluye la presencia simultánea de otra -como puede ser, el ancho-. Una vez que ha llegado a este punto, detectará otras pautas de relación y con el tiempo comprenderá que es posible mantener totales la cantidad y la calidad aunque se reduzca un atributo o aumente otro. Debe subrayarse que el niño puede evaluar únicamente las relaciones que corresponden a un objeto o precepto. Las relaciones entre dos o más objetos o ideas todavía exceden sus posibilidades de comprensión, porque es incapaz de concebir varios puntos o ideas fuera de los límites de un solo objeto, como partes de un todo aun más amplio.

Todo esto permite ilustrar un importante teorema de Piaget: La comprensión de diferentes objetos puede manifestarse en diferentes momentos de la vida del niño, pero en cada caso responde a un ciclo similar. En la fase preconceptual, los objetos familiares más inmediatos son percibidos plenamente de acuerdo con lo que son; los objetos distantes, con los cuales existe una familiaridad más casual, son comprendidos enteramente solo en un periodo ulterior de la vida. Por ejemplo, es posible que el niño se refiera a un "nuevo" sol que aparece día tras día. Así, aunque atribuye existencia permanente a su pelota, aun cuando esta falte, no hará lo mismo con el sol, que es un objeto más lejano. Y aunque reconozca que el movimiento de su pelota depende de una fuerza exterior, continúa enfocando el sol con una actitud animista. El niño cree que el nuevo sol "se levanta" por sí mismo todas las mañanas. Cada cambio del campo exige una nueva apreciación. No es sorprendente que un niño necesite contar otra vez sus caramelos si se los reagrupa (por ejemplo, si se guardan en una bolsita) después de un recuento inicial. Según se ha afirmado, en el caso del niño una nueva disposición

visual modifica las condiciones de la parte.³⁹

En el caso del niño en edad preescolar, la familia consiste en todas las cosas vivas que se hallan inmediata y físicamente próximas, y a menudo incluye a los animalitos domésticos; la familia aún no está separada en tiempo y espacio. Para el niño es casi imposible comprender cabalmente que él pertenece a una familia *dada*, y asimismo a *determinada* localidad y a *determinado* país, todo ello simultáneamente. Esto tiene implicaciones importantes para comprender el sentido de pertenencia de un niño.

En este nivel, el lenguaje cumple tres funciones. Primero, como instrumento importante del pensamiento intuitivo, se lo utiliza para reflexionar sobre un hecho y para proyectarlo hacia el futuro. La conversación con uno mismo es común a esta edad, y popularmente se la denomina "pensar en voz alta". Segundo, el lenguaje continúa siendo esencialmente un vehículo de comunicación egocéntrica, y la asimilación es su proceso adaptativo más poderoso. El lenguaje se limita a unas pocas expresiones de comunicación porque, en general, hasta los 7 u 8 años un niño supone que todos piensan como él. Las discusiones son simplemente conflictos de afirmaciones contrarias, sin que haya comprensión ni motivación que salve la falta de comprensión. La conversación representa una extensión del pensamiento en voz alta, *proyecta los pensamientos individuales hacia el plano social y alienta las expresiones colectivas*. En los primeros años de esta fase, el lenguaje implica un "monólogo colectivo", análogo al juego paralelo. El lenguaje sirve como excitación mutua para la acción, más que como medio de intercambio de mensajes e ideas. El juego refleja gran parte del desarrollo intelectual evolutivo de estos primeros años de la niñez.

³⁹ Piaget, J. El desarrollo del..., op. cit. p 203

Asimismo, aparecen auténticos juegos de imaginación que indican que el niño ha alcanzado un nuevo nivel de pensamiento organizativo; ahora puede pensar con referencia a otros. Lo más importante, sin embargo, es que el juego cobra un carácter más social. En realidad, la mayoría de los juegos se relacionan ahora con otros individuos. *Por consiguiente, las consideraciones y las reglas de carácter colectivo se convierten en una necesidad. Desde la edad preescolar en adelante se pone de manifiesto el desarrollo intelectual y social, en relación inversa con la distorsión simbólica y el juego lúdica. Cuanto más acentuada sea la acomodación a la realidad, mayor será la oportunidad de adaptación sin apelar al juego. En definitiva, no existen límites claros entre el juego y el trabajo.*

Las dimensiones sociales recientemente ampliadas permiten establecer nuevas relaciones e incorporar a las mismas sentimientos anteriores. En un sentido analítico, la transferencia de sentimientos depende, para su expresión, de la comprensión actual de los factores ambientales y de la relación de unos con otros. (En la teoría psicoanalítica, *la transferencia se refiere al desplazamiento inapropiado en otra persona de una o más fijaciones emocionales revividas en general, ligadas originariamente a un progenitor que no fueron superadas o asimiladas eficazmente en la niñez temprana. Por este proceso, un individuo menos significativo en la vida del niño se convierte por lo común en objeto fantaseado del amor o el odio de la persona fijada.*)

El aumento de los contactos sociales, junto con una imitación más exacta, determina gradualmente nuevas comprensiones. Se advierte que las reglas de los adultos son elásticas y que ya no tienen carácter de absolutas. Ello coloca al niño en una situación de conflicto, porque no tiene modos diferentes de afrontar este nuevo problema, ni puede hallar una solución hasta que combine un nivel superior de

pensamiento con una comprensión de la relatividad de las obligaciones sociales. Como antes, el primer cambio sobrevendrá en la conducta relacionada con la práctica cotidiana y los hábitos bien asimilados. Los valores menos relacionados con la vida cotidiana no son puestos en tela de juicio hasta más tarde. En general, la obediencia a los adultos continúa siendo el código moral predominante para el niño de 4 a 7 años. La obediencia a los adultos todavía significa "ser bueno", mientras que la desobediencia significa "ser malo". En esta fase, un niño considera que todos los actos de los adultos son justos. Los niños muestran su acatamiento mediante un respeto unilateral y un sometimiento a la autoridad y el prestigio de los adultos.

La responsabilidad mutua y la solidaridad grupal exceden aún sus posibilidades de comprensión. El niño pequeño juzga una mentira por el grado de desobediencia que implica; no toma en cuenta los motivos o las circunstancias subyacentes. El niño considera el carácter de una mentira por su valor aceptado más que por el propósito intencional; no percibe las implicaciones del engaño, pues piensa esencialmente en sí mismo: "Para el niño una mentira es lo que no coincide con la verdad, independientemente de las intenciones del sujeto"⁴⁰

En esta fase, la desobediencia es una interrupción de la autoridad de los adultos más que una violación de la obligación moral. Por ejemplo, las llamadas "malas palabras" son tabúes lingüísticos. Se afirma que usarlas "está mal" porque infringen tabúes impuestos por los adultos. El sentido de propiedad involucrado en la evitación de palabras desagradables no puede manifestarse mientras el niño no se vea a sí mismo en un plano social similar al que ocupan otros y mientras no comprenda la necesidad de cooperación mutua que reemplazará el respeto restrictivo y unilateral

⁴⁰ *Ibidem*, pp 143-144

dispensado a los adultos. Piaget advierte que el respeto unilateral a la autoridad tarda en ceder el lugar a pautas más avanzadas a causa de su componente de *culpa*. Piaget nunca investigó el desarrollo de la culpa y de su dinámica subyacente. Aunque discute el supuesto freudiano de la culpa como hecho anterior a la memoria, parece aceptar la formulación de Freud de que la culpa más tarde constituye un producto y una expresión de la conciencia. El niño percibe la desobediencia como un insulto a la autoridad de los adultos, aunque aquella sea inevitable, como en las situaciones de torpeza involuntaria. Si se siente responsable de un incidente, halla escaso alivio en escapar a la censura de un adulto. El sentido de culpa es proporcional, no a la negligencia incidental sino a los actos físicos en sí mismos. El niño pequeño espera la reprobación como una consecuencia natural de una supuesta fechoría. El niño percibe el castigo como una secuencia necesaria que sigue a una transgresión cualquiera de los estándares adultos. Percibe la necesidad de la expiación y el castigo en proporción con la gravedad de la falta, al margen de las circunstancias subyacentes. Ciertamente, hasta la edad de 5 años, el niño ve la necesidad de que haya una acción punitiva, que puede adoptar la forma del castigo al inocente y satisfacer igualmente sus expectativas. Durante estos primeros años, la expectativa del castigo se refleja también en la creencia del niño en el castigo automático y la justicia inmanente. Piaget utiliza la expresión *justicia inmanente* para describir al sujeto que atrae sobre sí mismo un veredicto de culpabilidad y luego se autoinflige el castigo siempre que comete una transgresión. El niño conserva la misma idea hasta el final de esta fase.

El respeto unilateral a los adultos cede lentamente, como resultado del conocimiento de muchas autoridades adultas cuyas reglas varían y de las consecuencias que se manifiestan aun en las reglas de un mismo adulto. Al mismo tiempo, el niño se aparta paulatinamente de su autoridad única, por lo común uno de los padres, y tiende a cooperar con otras autoridades, aún sin advertir por completo el sentido de la

cooperación social. Es muy posible que un niño de 6 años participe con otros en una zaña menor opuesta a los deseos de un adulto. Pero el niño de 6 años simplemente está cooperando en el plano de la acción, mientras que en su pensamiento acepta plenamente la autoridad adulta, aunque a los ojos de esta el incidente pueda parecer un acto deliberado en contra de ella:

El pensamiento siempre se retrasa con respecto a la acción, y es necesario practicar la cooperación durante mucho tiempo antes de que el pensamiento reflexivo establezca claramente las consecuencias de aquella.

La idea de autonomía aparece en el niño aproximadamente un año después que la conducta cooperativa y la conciencia práctica de la autonomía. Por consiguiente, podemos arriesgar la hipótesis de que el juicio verbal y teórico del niño corresponde, en términos generales, al juicio práctico y concreto que aquel formuló al ejecutar determinados actos durante los años que precedieron al interrogatorio [recolección de datos]."⁴¹

Las siguientes fases son: la de las operaciones concretas (7-11 años) y la de las operaciones formales (11-15 años) que rebasan el objetivo de la tesis, de analizar las características de los usuarios de las guarderías del ISSSTE.

Piaget, J. *El juicio moral...*, op cit, pp 114 y 115

CAPÍTULO III

DESEMPEÑO Y EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL SUPERVISOR DE ESTANCIAS

Como se analizara en el capítulo uno, el método de proyectos que se emplea en las Estancias infantiles del ISSSTE, forma parte de los métodos de enseñanza socializada que tienen por objeto, sin descuidar la individualización, propiciar la integración social, desarrollar aptitudes para trabajar en grupo, crear sentimientos comunitarios y despertar actitudes de respeto hacia los demás.

La enseñanza socializada se realiza principalmente en grupo o mediante otras estrategias que reúnen a los alumnos en torno a objetivos comunes, de modo que todos se sientan responsables en la realización de las tareas asignadas, para lo cual se tienen que coordinar esfuerzos.

Se considera, en general que únicamente la enseñanza socializada puede atenuar el individualismo y las tendencias egoístas que aniquilan a gran número de alumnos, infundiéndoles sentimientos de incapacidad o de una exagerada valoración personal.

La enseñanza socializada tiene el mérito de conducir al educando a trabajar en grupo, de acuerdo con sus posibilidades y preferencias, contribuyendo con lo que cada cual pueda para la realización de una tarea en común, que será ejecutada mediante la integración del esfuerzo de todos.

En la organización que proponen actualmente los *Programas de Educación Preescolar* es necesario realizar actividades socializantes como:

- Actividades extraescolares, realizadas por los alumnos bajo la supervisión de la educadora
- Realización de sencillos trabajos en grupo.
- Realización de visitas, excursiones y prácticas en la comunidad.
- Participación de los alumnos en las actividades del Jardín de Niños, haciéndoles corresponsables de la buena marcha de la comunidad educativa.
- Participación en exposiciones de trabajos; sencillas discusiones, etc. En este sentido cobran especial relevancia las demostraciones públicas de actividades que se realizan en el Jardín de Niños.⁴²

El Método de Proyectos se debe al pedagogo estadounidense *William Heard Kilpatrick (1871-1965)*; a través de este método, su autor se propuso llevar a la práctica las ideas educativas de John Dewey.

Es un método esencialmente activo, cuya finalidad es hacer que el alumno actúe y realice. Intenta imitar la vida, ya que todas las acciones del hombre no son otra cosa que realizaciones de proyectos. La diferencia entre el proyecto del adulto y el proyecto del niño es que el primero proyecta después de conocer y el segundo proyecta para conocer.

Su realización implica una riqueza extraordinaria de experiencias que en modo alguno consigue proporcionar la simple solución teórica.

⁴² Díaz Infante, Josefina; "El método de proyectos en el jardín de niños"; *Revista Mexicana de Pedagogía*, Año 2, Núm. 11, México, septiembre de 1992, p. 31

Un proyecto puede ser más globalizador, cuando abarca al conjunto de todas las disciplinas para su ejecución, y puede ser restringido cuando sólo abarca una o dos disciplinas.

El método de proyectos procura desenvolver el espíritu de iniciativa, responsabilidad, solidaridad y libertad.

Cada proyecto es una cadena de actividades organizadas en torno a un motivo central, cuyo propósito es realizar algo.

Hay cuatro tipos principales de proyectos:

1. *Constructivos*: se proponen realizar algo concreto.
2. *Estéticos*: se proponen disfrutar del goce de algo como la música, la pintura, etc.
3. *Problemáticos*: se proponen resolver un problema.
4. *De aprendizaje*: se propone adquirir conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes.

En el presente capítulo se describen las actividades de este informe académico, en la Subdirección de Servicios Sociales, dependencia del ISSSTE a quien se ha otorgado la facultad de administrar y supervisar las 137 Estancias de Desarrollo y Bienestar Infantil distribuidas en el territorio nacional.

3.1 ORGANIZACIÓN

Anualmente la Subdirección General de Servicios Sociales y Culturales ordena que las dos Direcciones bajo su mando: la de Servicios Sociales y la de Servicios Culturales, presenten para su aprobación un programa de actividades, correspondiendo a la de Servicios Sociales estructurar la correspondiente a la supervisión de la operación de las Estancias.

Al respecto, se diseña un programa de visitas a las 137 estancias, procurando que participe en ellas un equipo multidisciplinario, esto es lo mismo profesionales de la pedagogía que nutriólogos o cualquier otro profesional relacionado con las actividades de los planteles.

El resultado es la programación, mes por mes de las visitas, mediante los documentos conocidos como Programación de Visitas de Supervisión, similares a la que se anexa en la siguiente página.



Instituto de Seguridad
y Servicios Sociales
de los Trabajadores
del Estado

SUBDIRECCION DE SERVICIOS SOCIALES
PROGRAMACION DE VISITAS DE SUPERVISION
MARZO 1997

FECHA	LUGAR	PERSONAL COMISIONADO	OBSERVACIONES
3 - 7	MORELOS Cuernavaca	Profra. Ma Elena Sosa Pacheco C. Margarita Bustillo Sánchez Psic. Haida Cañedo Velázquez Lic. Senia Salazar Pérez	Supervisión Integral de los Servicios Sociales. Subdelegación, EBDI's 28,57 y 132, Servicios Funerarios, Taller de Terapia Ocupacional, Actualización y Seguimiento EBDI's 57 y 132.
3 - 5	Cuautla	T.S. Martha E. Aguilar Rodríguez C. Ivonne Esquivel Gómez	
5 - 7	Cuernavaca	Profra. Guadalupe de la Garza Barras Ing. Manuel Garza García	
9-19	SONORA Cd. Obregón, Guaymas, Hermosillo	Profra. Ma. Luisa Paz Asajujo Lic. Ulises M. Vega Maldonado	Supervisión Integral de los Servicios Sociales. Subdelegación, EBDI's 68, 78, 79, 89 y 120, Servicios Funerarios, Taller de Terapia Ocupacional
12-19	Nogales, Hermosillo	Psic. Sara Montes de Oca García Profra. Ana Ma. Gómez y Gómez	
17-19	Hermosillo	Lic. Alejandro González Hernández	
10 - 13	Cd. Obregón, Navojoa, Hermosillo y Nogales	Lic. Sergio Montero Arenas	

PROFRA. ANA BERTHA GUZMAN ALATORRE
SUBDIRECTORA DE SERVICIOS SOCIALES

PROFR. JOSE ANGEL IBAÑEZ MONTES
SUBDIRECTOR GENERAL DE SERVICIOS
SOCIALES Y CULTURALES

ABGAM/CGB/AGVA/C/MSCN/mar*

PAG. 1/4

La función del supervisor en las estancias es de asesorar y orientar al personal de los centros laborales, así como supervisar y verificar que realicen y cumplan con las actividades normadas, las cuales pueden ser pedagógicas, asistenciales, técnicos, administrativas y del inmueble.

La supervisión se debe entender como un proceso administrativo que debe tener una coordinación con cada uno de sus miembros, para que ejecute sus actividades de la manera más adecuada y en el momento preciso, para ayudar así a que el grupo alcance como tal sus objetivos.⁴³

Esta visión genérica de la administración considera seis fases del proceso administrativo, las cuales se plantean, a continuación, de manera muy concreta.

Estableciendo como principio la previsión que implica la búsqueda de alternativas que habrán de evaluarse para tomar decisiones y a partir de estas realizar la planeación, con base en objetivos claros y concretos referente a las situaciones de los niveles de calidad que ofrecen a los niños derechohabientes. Es a través del nivel de calidad como se van planeando y organizando las visitas de las supervisiones a las estancias, para dar estructura al mapa de trabajo en el cual se designaran las estancias que se supervisarán, tomando en cuenta las características que hayan presentado durante las supervisiones anteriores y clasificándolas de manera que las que poseen un porcentaje inferior a la media sean las primeras supervisadas dejando al final aquellas que tienen un nivel correcto en una primera vuelta, para observar si se cumplen los objetivos planteados.

⁴³ Terry, George R., et al., *Principios de Administración*, CECOSA, México, 1998, p 102

Una vez integrados todos los elementos se llevan a cabo todas las acciones para realizar las supervisiones de acuerdo a la planeación realizada. Es a través de una buena dirección, los resultados de las acciones se evalúan en una etapa de control para aplicar las medidas correctivas necesarias para plantear nuevas alternativas a que tiendan al logro de los objetivos establecidos, creando un círculo de continuidad y reiniciar con la previsión del proceso.

La función supervisora debe ser contemplada como una especialización dentro de la misma organización, ubicándose tradicionalmente dentro de la etapa de la dirección en el proceso administrativo.

La función de supervisión se da porque, ahí se visualizan, con mayor evidencia, el elemento interpersonal del proceso administrativo y las capacidades de transmisión de indicaciones para que sean obedecidas con el fin de poder alcanzar los objetivos de manera conjunta.

Resulta limitante en la práctica, porque en función cotidiana el desempeño de la supervisión no se contempla solamente en el área de la dirección; por el contrario debe cubrir una gama mucho más amplia de funciones; pues debe actuar como planificadora, al establecer los objetivos conjuntamente con aquellos a quienes supervisa; como organizadora al definir estructuras y procedimientos que faciliten el logro de los objetivos establecidos. Se desempeña como directiva al orientar la actuación de esas personas conforme a los planes establecidos, y actúa como controladora al evaluar los resultados obtenidos.

Existen tres implicaciones importantes con respecto a la función supervisora: se implica a otras personas; supone la existencia de una distribución desigual de poder entre quien supervisa y quien es supervisado, además de que en la supervisión no solo se debe contar con la posibilidad que la función otorga, para dar instrucciones a los subordinados, sino además con la capacidad de influir en ellos.

La supervisión efectiva no fundamenta su actuación únicamente en alguna de las cinco bases de poder de la función (de recompensa, legitimidad, coerción, referencia y experiencia) sino busca combinarla, de acuerdo con la situación que se presente; en otras palabras, mientras haya mayor posibilidad de combinar esas fuentes de poder, mejores resultados se obtendrán y más, aún si ese cambio se sabe adecuar a cada situación existente, de lo contrario, si la actuación solamente se fundamenta en una de esas fuentes, y se hace de forma rígida e inflexible, difícilmente se podrá desempeñar efectivamente la supervisión.

La función supervisora conlleva diferentes puntos de vista desde los cuales se le puede analizar, pero quizá uno de los más interesantes sea la perspectiva de su relación con la formalidad y la autoridad existente dentro de la institución, y por tanto se debe poner un énfasis especial en estos aspectos.

La formalidad considera en cuenta dos aspectos básicos que pueden sustentar a la supervisión en su actuación. Puede ser que la supervisión fundamente el desempeño en aspectos estructurales, jerárquicos, especificados en un manual de organización y apoyado por un nombramiento que formaliza las funciones y los alcances por su actuación. A esta peculiaridad se le denomina liderazgo formal, y es el tipo más frecuente de supervisión. Se pueden encontrar modelos de supervisión que no tienen esa formalidad que respalda e inclusive origina su actuación, sino que

apoya su gestión en otro tipo de aspectos no formales, como la experiencia, influencia en los miembros de un grupo, entre otros, características del llamado liderazgo informal.

En ambos casos existe una interacción entre la función de supervisión y el grupo con el cual se va a trabajar; pero en el liderazgo formal, existe una definición estructural, señalada por la misma organización, que avala la viabilidad de llevar a cabo la función.

En el liderazgo informal no ocurre lo mismo; por lo que aquí juega el concepto de autoridad un papel muy importante.

A una determinación de las funciones por desempeñar en la supervisión vaya aunado un nivel determinado de autoridad, que es igualmente formal; es decir, cuando se da el nombramiento, a la supervisión se le reviste con determinado grado de autoridad para ejercer la función, e influir en las personas con quienes trabajará directamente para darles indicaciones, órdenes, etcétera, autoridad que explícitamente es aceptada por las personas por el simple hecho de un nombramiento y de su posición dentro de la organización.

Tanto la formalidad como el tipo de autoridad que rodean la supervisión van a ir definiendo los estilos, las normas y reglas de interacción, los alcances, los mecanismos, los canales de comunicación, y los nexos de relación; no sólo entre los miembros del grupo con la supervisión, sino del grupo con la supervisión, que darán consecuentemente una forma de operación muy específica en cada caso, quien sea designado formalmente supervisor deberá ganarse el reconocimiento real de su autoridad ante tal grupo, en otras palabras, tener algún nivel jerárquico no implica ni

garantiza necesariamente poder ejercer la autoridad sobre los miembros de un grupo, pues es totalmente distinto imponer que ejercer la autoridad. La visualización de esta gran diferencia es determinante para la supervisión, de manera que se deberán buscar y desarrollar mecanismos y herramientas acordes con la realidad para poner en marcha los mecanismos que la facilite.

3.2 ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

La actividad que se desarrolla es relevante pues a partir de la supervisión podemos conocer como área central (Subdirección de Servicios Sociales) el grado de calidad del servicio que brindan las Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI), a los niños que asisten a este servicio en los diferentes Centros de Atención, observando los rubros de carácter *Educativo y Asistencial*, asimismo en todas aquellas actividades inherentes a la atención para los niños que realiza el personal cotidianamente en dichas Unidades.

La función que se realizó requería hacer cumplir los lineamientos establecidos en el ISSSTE, que son el otorgar *seguridad y servicios sociales*, los cuales emanan de la Subdirección General de Servicios Sociales y Culturales, quien delega a la Subdirección de Servicios Sociales la verificación de la calidad del servicio que brindan en las EBDI que hay en todo el país, por tal motivo deben cumplir con los lineamientos normativos que se crean y regulan en la Jefatura de Servicios Técnico-Normativos de dicha Subdirección de Servicios Sociales; específicamente del departamento de Normatividad que se constituye como parte del Departamento paralelo a éste, que es el de Supervisión de los Servicios Sociales, del cual formo parte, con la responsabilidad de supervisar, asesorar, orientar, apoyar y hacer cumplir los lineamientos normativos que se hallan vigentes para generar en el personal una ideología de superación y

excelencia, durante su desempeño laboral, brindando al público usuario una calidad de eficiencia total.

Para lo anterior, se efectuaron con el personal operativo cursos de sensibilización para el trabajo, de valoración en los ámbitos tanto laborales como personales (autoestima). Tales actividades se llevaron a cabo con objeto de poder infundir en el personal principios y criterios metodológicos que los ayudaran a tomar decisiones ante las diferentes situaciones.

A continuación se citan los aspectos normativos que se consideraron para llevar a cabo la supervisión de las unidades de servicio:

Estatutos de tipo institucional

Debe recordarse en cada momento que este es un método que servirá para coordinar las tareas diarias, cuyos fundamentos se orientan hacia una educación más completa y democrática, a la vez que conciente y cuidadosa de la naturaleza y necesidades del niño. El objetivo es formar sujetos autosuficientes, responsables, críticos y creativos, que puedan participar activamente en una sociedad cambiante, controvertida y en constante desarrollo.

Estatutos de tipo Departamental

La línea de trabajo a seguir en el Departamento de Supervisión de los Servicios Sociales, es como lo dice su nombre supervisar, asimismo se tiene la obligación de asesorar, orientar, apoyar y hacer cumplir los lineamientos normativos que se hayan vigentes.

Considerando que el personal que labora en las estancias deben realizar todas las acciones que se encuentran especificadas en el Subprograma Pedagógico, que involucran además de las actividades educativas, las de tipo asistenciales con la finalidad de que se cree en los niños principios y valores constituidos por la misma sociedad de nuestro país.

A partir de este momento el personal que funge como supervisor tiene una gran responsabilidad ya que a través de los supervisores es como puede existir un vínculo entre las Delegaciones Estatales y la Subdirección de Servicios Sociales (área central), asimismo somos los agentes que podemos transportar la información de un lugar a otro, es decir efectuar el trabajo de retroalimentación del sistema, con el único objetivo de promover en los centros de trabajo un desenvolvimiento de superación profesional en el ámbito laboral en todas las escalas de éste; considerando desde el personal de intendencia hasta los mandos directivos que existen en cada unidad.

Esta premisa, de abarcar a todo el personal como una unidad, se debe a que desde nuestro punto de vista, consideramos importante que el personal trabaje de manera interdisciplinaria e interrelacionada, pues a partir de estas actitudes puede coadyuarse a realizar el trabajo de una manera más sencilla y eficaz, reflejando estas acciones en el trato con los niños y la atención que les brindamos a estos.

El personal que se encuentra en las Estancias y que tiene mayor contacto con los niños, se constituye en dos tipos: técnicos y profesionales. En el área profesional se pueden mencionar: la directora de la Estancia, el Médico y en ocasiones la enfermera. Como personal técnico: ecónomas, enfermeras, afanadoras, almacenistas y personal de apoyo. Con respecto a las personas con función docente, no siempre se trata de

educadoras con estudios profesionales, sino que en algunos casos se emplea a personas habilitadas como tales o técnicos auxiliares de maestras de jardines de niños.

Una de las responsabilidades del supervisor es el fomentar en el personal de las distintas unidades de servicio una actitud de compromiso por el trabajo y primordialmente sobre las características de actitud y aptitud que deberá tener un trato óptimo para los menores con los que trabaja.

Estatuto de tipo Pedagógico

Este tipo de estatuto se vincula con la actividad profesional que se desarrolló en la operatividad ya que a través de aplicar el criterio que tengo como supervisor, aunado con los lineamientos que arriba se han especificado, es fundamental tener en cuenta que no sólo es el aspecto administrativo el que influye y se revisa en el servicio brindado en las estancias, sino también es el aspecto humano, que no debe dejarse de lado, pues es un elemento primordial para ejecutar las actividades cotidianas. Por lo que al mismo tiempo que menciono las actividades que se realizaron, me permito presentar en el último punto de este apartado, una alternativa para modificar las actitudes del personal, con objeto de elevar el nivel de calidad del servicio.

Durante la realización de las actividades de supervisión, pude observar que existen ciertos aspectos que se deben retomar para realizar de manera integral y eficaz nuestra labor, esto puede lograrse a través de la creación de un sistema de trabajo personal en el cual se incluyan los parámetros para evaluar, qué tan fidedigna es, la actitud del personal que labora en las Estancias; apoyándonos en acciones de observación, de tipo administrativo y de la práctica diaria, corroborando a través de la conducta de los niños, durante la interrelación con personas adultas con las que no

convive de forma permanente y mediante cuestionamientos que nos permitan obtener la información deseada. Pudiendo, al analizar su desenvolvimiento, comprobar de manera extrainstitucional, si las educadoras manejan el Programa Educativo adecuada y eficientemente.

CAPITULO IV

ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARA OPTIMIZAR EL SERVICIO DE LAS ESTANCIAS DE DESARROLLO Y BIENESTAR INFANTIL DEL ISSSTE

Mi aportación personal a las Estancias y en su caso al personal, es mostrarles una panorámica entre una calidad media y una calidad total, al brindar y realizar las actividades cotidianas a partir de un diagnóstico, conforme al cual el personal podrá apreciar entre un incremento lineal y otro fundamental; en el lineal, se expone que debe tratarse lo primordial, con el presupuesto de "lo primero es lo primero" y los planteamientos que deben realizar, uno por uno, en tanto que el cambio fundamental, establece que si cambia la estructura de la organización, tanto en sus elementos como en sus relaciones, el cambio se dará en forma simultánea.

Siendo este el momento preciso para realizar un diagnóstico en el que se analice la realidad existente y su contraste con la visión de lo que se pretende obtener como organización, y sus maneras de trabajar.

Por lo que considero conveniente promover en el personal, una reingeniería de su ideología, a través de una estrategia de mejoramiento, que cualquier organización puede utilizar para realizar cambios radicales en beneficio de la población que atiende, en este caso, a los niños y derechohabientes. Por lo que se hace necesario definir los escenarios en los que se desarrollan estas acciones.

Esto se reflejará en el medio laboral, ya que es aquí donde se imponen las obligaciones a los líderes organizacionales, a quienes se les delegará la tarea y la

responsabilidad, de determinar el funcionamiento futuro de la misma Estancia. Teniendo en cuenta que deben cumplir los lineamientos o estatutos normativos a los que deben apegarse en todo momento, pues sólo así, podrán alcanzar, la supremacía de la capacidad de organizar para la innovación, el aprendizaje, la reacción oportuna y el diseño de la infraestructura apropiada para satisfacer las demandas de su entorno, ejerciendo el máximo control de su propio destino.

4.1 ACTIVIDADES PARTICIPATIVAS DE LA COMUNIDAD

En todas las visitas efectuadas, previamente se solicitó a las Directoras de las Estancias que convocaran a los padres de familia, con la finalidad de llevar a cabo reuniones tanto de tipo informativo como formativo para crear en ellos un mayor interés por su participación en la educación de los menores.

Resulta oportuno destacar que uno de los rasgos distintivos de la Educación Pública es, precisamente, la búsqueda de la calidad total mediante la participación de la comunidad escolar.

No obstante, hubo poca colaboración de los padres, en lo general la asistencia a estas reuniones no superó el 60% de los padres de familia totales. En estas juntas se les proporcionaron pláticas sobre diversos tópicos, tales como la importancia de la estimulación temprana, del incremento en la afectividad del niño, los rasgos distintivos de las diferentes etapas del desarrollo infantil, entre otros.

Por eso, en la educación que se imparte en las EDBI no se puede entender la calidad sin una activa participación de los padres de familia, que debe ser propiciada por la escuela como un todo y por cada uno de los maestros con los padres de sus

alumnos.

A la larga, el ideal consiste en que la comunidad haga propia la Estancia, la considere como suya, la apoye y se involucre con ella como agente activo en el proceso permanente de mejoramiento de la calidad. Para llegar a este ideal, sin embargo, es conveniente irse trazando metas viables.

A pesar de las dificultades que se encontraron dentro de las comunidades al analizar los problemas de las Estancias, éstas representan quizá el servicio público más apreciado por cada comunidad de la que forma parte. Muchas han sido instaladas y construidas gracias a las gestiones y al esfuerzo comunitario.

En un ámbito más amplio debe señalarse que la educación de los hijos es, en todo el país, uno de los logros más valorados por los padres de familia. Por eso, los padres de familia y la comunidad constituyen un excelente aliado de la escuela, del director y sus maestros, para lograr sus objetivos. Padres, comunidad y maestros tienen metas comunes.

No obstante, a pesar de tener metas comunes, muchas veces surgen conflictos entre la comunidad y la escuela. Si los analizamos, encontramos que los problemas expresan diferentes maneras de comprender los fines de la escuela, las formas de conseguirlos y la manera de apoyarlos por parte de la comunidad.

Si consideramos que tanto escuela, como comunidad y padres de familia pretendemos lo mismo, estaremos de acuerdo en que el trabajo conjunto para lograr estos objetivos producirá mejores y mayores resultados que el esfuerzo aislado de una de las partes. Así lo demuestran muchas experiencias que procuran vincular a la escuela con la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

ALONSO Palacios, Ma. Teresa: La Afectividad en el Niño, México, edit. Trillas, 1985.

ANTON, Montserrat: La Psicomotricidad en el Parvulario, España, edit. LAIA 1979.

ANNE-NELLY, Perret-Clermont: La Construcción de la Inteligencia en la Interacción Social. Madrid edit. Visor 1984.

ARRAYALES Sandoval, Flora y Pérez Negón P.: Las Guarderías Infantiles en las Instituciones de Seguridad Social, México, I.S.S.S.T.E, 1973.

AUCOUTURIER B., Lapière: La Educación Psicomotriz como Terapia, España, edit. Técnica y Médica, S.A. 1977.

BLOOM, Benjamín: Evaluación del Aprendizaje, Argentina, edit. Troquel 1975.

BAROCIO, Quijano Roberto: La Formación Procedente para la Ampliación Educativa, edit. Trillas, 1ª. Edición, Enero 1993.

CASTORINA, José Antonio: Introducción a la Psicología Genética, Argentina, edit. Paidós, 1977.

CLANET, Claude y Laterrasse Colette: Dossier Wallow-Piaget, Argentina, edit. Troquel, 1979.

CHERRY, Clare: El Arte en el Niño en Edad Preescolar, España, edit. CEAC. Barcelona, 1978.

COLLIN, G: Compendio de Psicología Infantil, Argentina, edit. Kapelusz, 1974.

CROWTHER, Ingrid: Strategies to Increase the Rate of Child-Directed Activities with the early Childhood Education Community, E.U.A., 1989.

DANOFF, Judith, et. al: Iniciación con los niños; edit. Trillas; México, 2ª edición, 1981.

DECROLY, Ovidio: Las Pedagogías del Conocimiento, México, edit. FCE, 1987

DECROLY, Ovidio: El Juego Educativo, Iniciación a la Actividad Intelectual y Motriz, España, 1986.

FERREIRO, Emilia y Gómez Palacio Margarita: Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura, siglo XXI, 8ª edición, 1994.

FERREIRO Emilia y Teberosky Ana: Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño, edit. Siglo XXI, 14ª edición, 1999.

FERREIRO, Emilia: Proceso de Alfabetización. La Alfabetización en Proceso. edit. Biblioteca Universitaria, 2ª Edición, Buenos Aires, 1999.

KAMII, Constance : La Autonomía como Finalidad de la Educación, México, UNICEF.

KAMII, Constance: El niño Reinventa la Aritmética, edit. Nueva Visor, Madrid, 1998.

KAMII, Constance y De Uries Rheta: La Teoría de Piaget y la Educación, España, edit. Visor, 1983.

LACAN, Jacques M.: Función y Campo de la Palabra y del Lenguaje en Psicoanálisis y La Instancia de la Letra en el Inconsciente a la razón desde Freud, en: Escritos, Tr. Tomás Segovia, T. I (2 Vols.), México, edit. Siglo XXI Editores, 1984.

LACAN, Jacques M.: La Significación del Falo, en: Escritos, Tr. Tomás Segovia, T.2 (2 Vols), México, edit. Siglo XXI Editores, 1984.

LA PIERRE, André: Educación Psicomotriz en la Escuela Maternal, España, edit. Científico Médica, 1981.

LEVI, J.: Gimnasia para su Bebé, México, edit. Daimon Mexicana, S.A., 1991.

MENDOZA, Vicente T.: Lírica Infantil de México, México, edit. FCE-SEP, 1980.

MORENO, Montserrat y Sastre Genoveva: Aprendizaje y Desarrollo Intelectual, edit. Edisa 2ª edición.

MUSSEN, Henri y Conger Jonh: Desarrollo de la Personalidad en el Niño, México, edit. Trillas, 1979.

NORANGUES Díaz, Crisna: Programa de Educación, Cuba.

OSTERRIETH, P. Y Piaget Jean: Estadios en la Psicología del Niño, Buenos Aires, edit. Nueva Visión, 1984.

OSORIO, Bolio de Saldivar, Elisa: Ritmos, Cantos y Juegos, SEP, México, 1982.

PALACIOS González, Jesús: La Cuestión Escolar, Crítica y Alternativas, España, edit. Lara.

PALACIOS González, Jesús: La Cuestión Escolar, Dos Puntos de Vista desde América Latina, España, edit. Lara, 1984.

PENCHANSKY De Bosch, Lidia et. al: El Jardín de Infantes de Hoy, Argentina, 1979.

PEREZ Alarcon, J. Et. al: Nezahualpilli, México, edit. Centro de Estudios Educativos. A.C., 1986.

PERRET Clermont, A.: La Construcción de la Inteligencia en la Interacción Social, España, edit. Aprendizaje Visor, 1984.

PHILLIPS, John L. Jr.: Los Orígenes del Intelecto Según Piaget, Edit. Fontanella, Barcelona.

PIAGET, Jean e Inhelder, Barbel : Psicología del Niño, edit. Morata 1984.

PIAGET, Jean: Biología y Conocimiento, Ensayo Sobre las Relaciones Orgánicas y los Procesos Cognoscitivos, México, edit. Siglo XXI, 1964.

PIAGET, Jean: El Estructuralismo, Argentina, edit. Prometeo, 1968.

PIAGET, Jean: El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño, España, edit. Crítica, Barcelona, 1985.

PIAGET, Jean e Inhelder Barbel: Génesis de las Estructuras Lógicas Elementales, Clasificaciones y Seriaçiones, Argentina, edit. Guadalupe, 1967.

PIAGET, Jean :La Construcción de lo Real en el Niño, Argentina edit, Prometeo, 1970.

PIAGET, Jean: La Formación del Símbolo en el Niño, México, edit. FCE, 1979.

PIAGET, Jean: La Génesis del Número en el Niño, Argentina, edit. Guadalupe, 1967.

PIAGET, Jean: Problemas en Psicología Genética, España, edit. Ariel, 1975.

PIAGET, Jean e Inhelder, Barbel: La Psicología del Niño, España, edit. Morata.

PIAGET, Jean: Psicología de la Inteligencia, España, edit. Psique, 1975.

- PIAGET, Jean: Seis Estudios de Psicología, España, edit. Seix Barral, 1967.
- POLITEZER, Georges. Cursos de Filosofía, México, edit. Editores Mexicanos, 1978.
- REBOREDO, Aida: Jugar es un acto Político. El Juguete Industrial: Recurso de Dominación, México, Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo, edit. Nueva Imagen, 1983.
- RICHMOND, P.G.: Introducción a Piaget, España, edit. Dondamentos, 1974.
- ROSENBLUTH, Dina: Su Bebé, Argentina, edit. Paidós.
- SARRAMONA, Jaime: Biología, Psicología y Sociología del Niño en Edad Preescolar, España, edit. C.E.A.C.
- SASTRE, Genoveva y Moreno Monserrat: Descubrimiento y Construcción del Conocimiento, España, edit. Gedisa, 1980.
- SIERRA Solorio, Rosalba: Una Verdad Tangible: El Niño, México, edit. Ediciones Ela, S.A., 1983.
- SECRETARIA de Educación Pública: Reseña Histórica de los Jardines de Niños en México, México, S.E.P.
- SECRETARIA de Educación Pública.: Guía Metodológica para el Nivel o Modalidad Temprana, Preescolar y Primaria, 1992.
- SOLANA, Fernando, et. al.: Historia de la Educación Pública en México, México, edit. FCE, 1982.
- SPITZ, René: El Primer Año de Vida, México, Edit. FCE, 1969.
- SWADENER, Elizabeth y Jackson, Mollie: Creating Education that in Multicultural in Preeschool and Kindergarten Settings, E.U.A., 1988.
- TORNINI, Jorge: Juegos Educativos y Tradiciones de Guatemala, España, edit. Altanela, 1980.
- UNIVERSIDAD Pedagógica Nacional: Contenidos de Aprendizaje, S.E.P. 1983.
- VALDESPINO Echaui, L.: La Educación Preescolar en Zonas Marginadas, México, edit. Trillas, 1985.
- VAYER, Pic: Educación Psicomotriz, el Diálogo Corporal, España, edit. Científico-Médica, 1977.

VIGOTSKY, L.S.: Imaginación y el Arte en la Infancia, México, edit. Hispánica, 1987.

VON Glumer, Bertha: Apuntes de Técnica del Kindergarten, México, edit. Emilio Nirth, 1963.

WALLON, Henri: Del Acto al Pensamiento, Argentina, edit. Psiqué, 1978.

WALLON, Henri: La Educación Psicológica del Niño, edit. Grijalbo, México, 1974.

WALLON, Henri: Estudios sobre la Psicología Genética de la Personalidad, Argentina.

WALLON, Henri: LA Evaluación Psicológica del Niño, México, edit. Psiqué, 1972.

WALLON, Henri: Los Orígenes del Pensamiento en el Niño, Argentina, 1979.

WALLON, Henri: Los Orígenes del Carácter en el Niño, Argentina, 1979.

ZABALZA, Miguel Angel: Didáctica de la Educación Infantil, España, edit. Narcea S.A., 1987.

ZAZZO, René: Psicología y Marxismo, La vida y Obra de Henri Wallon, España, 1976.

Leyes

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, México edit. Porrúa Hnos.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, México, edit. S.E.P., 1993.

LEY FEDERAL DEL TRABAJO, México, edit. Porrúa Hnos. 1990.

REGLAMENTO DE LOS SERVICIOS DE ESTANCIAS PARA EL BIENESTAR Y DESARROLLO INFANTIL I.S.S.S.T.E., 2000.

PROGRAMA PARA LA MODERNIZACION EDUCATIVA, México, edit. S.E.P., 1990.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: Plan de Estudios y Programa de Educación Indígena, México, S.E.P., 1989.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: Plan Pedagógico para apoyar la Formación del Niño Preescolar, México, S.E.P., 1988.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: Guía Didáctica para Orientar el Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito en el Nivel Preescolar 1988

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: Programa de Educación Física en Lactantes y Maternales, México, S.E.P. 1988.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Dirección General de Educación Especial: Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (Manual y Fichas de trabajo 1986).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: Programa de Modernización Educativa 1989-1994, México, S.E.P., 1990.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, B.E.A., Dirección General de Educación Especial, Estrategias Pedagógicas para Superar las Dificultades en el Dominio del Sistema de Escritura, 1988.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: Propuesta Curricular de Educación Preescolar, 2ª Fase de experimentación, México, S.E.P., 1986.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: Programa de Educación Preescolar, México, S.E.P., Libros 1, 2 y 3 México, S.E.P., 1981.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: Programa de Desarrollo para el Niño Indígena de 2 a 4 años de edad, México, S.E.P., 1981.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: Programa de Educación Preescolar, México, S.E.P., 1988.

PROGRAMA, Detallado de Educación Física, Nivel Preescolar, México, D.G.E.F.-S.E.P.

Manuales

BOWL, B y J: Los Cuidados Maternos y la Salud Mental, Organización Panamericana de Salud.

CONAFE: Dialogar y Descubrir "Manual del Instructor Comunitario", México, 1989.

CONAFE: Manual del Instructor Preescolar, México, 1982.

DIEZNZEIDE, Henri: Enseñar a Menores de 6 años, El correo de la UNESCO, 1978.

SECRETARÍA de Educación Pública: Lineamientos didácticos para la sesión de cantos, juegos y ritmos.

SECRETARÍA de Educación Pública: La Educación Preescolar en México 1980-1982, México, S.E.P.

SECRETARÍA de Educación Pública: La Organización del Espacio de Materiales y Tiempo; en el Trabajo por Proyectos del Nivel Preescolar, 1989.

SECRETARÍA de Educación Pública: Programa de Educación Preescolar, 1992.

SECRETARÍA de Educación Pública: Manual del Maestro de Educación Preescolar Indígena, México, 1987.

UNICEF: Curriculum de Estimulación Precoz, México, Edit. Piedra Santa, 1988.

UNICEF: Procep. Para Aprender Jugando. Manual de Capacitación para la Atención no Formal del Preescolar, 1989.

UNESCO : Revista Perspectivas, Revista Trimestral de Educación; Vol. XVI, No. 4, 1986

UNESCO: Para aprender Jugando, Manual de Capacitación para la Atención no Formal del Preescolar, México, edit. Equipo Editor, S.A., 1989.

CARMEN, Angel et. al.: La Primaria Educación: Guía de maestros de 0 a 6 años.

CONAFE: Aprender Jugando, Guías de Orientación y Trabajo No. 2, México, 1984.

CONAFE: Rincón de Juguetes; Serie Imaginaria, México 1996.

CONAFE: ¿Te lo cuento otra vez? Guías de Orientación y Trabajo, No. 1, México, 1983.

DÍAZ Barriga, Angel: Didáctica y Curriculum, México, edit. Nuevo Mar

DIRECCIÓN General de Educación Preescolar, Subsecretaría de Educación Elemental: Apuntes sobre Desarrollo Infantil, Tema: "El Juego", México, S.E.P., 1985

- DURINAGE, Sohanuz: Educación y Psicomotricidad, México, edit. Trillas, 1987.
- ERIKSON, Erik: Infancia y Sociedad, Argentina, edit. Horner, 1983.
- JNESCO, Faure, Edgar y Herrera Felipe: Aprender a Ser, España, edit. Alianza Universidad, 1974.
- FERREIRO, Emilia y Teberosky Ana: Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño, México, edit. Siglo XXI editores 1988.
- FLAVEL, John H.: La Psicología de Jean Piaget, México, edit. Paidós, 1983.
- FREIRE, Paulo: La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación, México, Siglo XXI editores, 1988.
- FREUD, Sigmund: Tres ensayos de Teoría Sexual, Tr. José Luis Echeverry, Obras Completas T. VIII (24 Vols.), Argentina, Amorrortu editores, 1978.
- FREUD, Anna: Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia entre los sexos y El sepultamiento del complejo de Edipo, en: El Yo y el Ello y otras obras, Tr. José Luis Echeverry, Obras Completas T. XIX (24 Vols), Argentina, Amorrortu editores, 1978.
- GARBERY, Catherine: El Juego Infantil, España, edit. Morata.
- HOMAN, Mary y Banet, Bernard: Niños Pequeños en Acción, México, edit. Trillas, 1984.
- HURLOCK, Elizabeth B.: Desarrollo del Niño, México, edit. Mc. Graw-Hill.
- SECRETARÍA de Educación Pública: Guía Curricular Preescolar y Primaria Especial, México, S.E.P., 1984.
- SECRETARÍA de Educación Pública: Guía Didáctica para Orientar el Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito en el Nivel Preescolar, México, S.E.P., 1988.
- SECRETARÍA de Educación Pública: Guía Didáctica para Orientar la Educación Musical, S.E.P.
- SMITH, Sawn: A Practical Guide to Play, Piaget and Language in Preprimary Hearing Impaired Programs, E.U.A., Detroit Public School, Mich, Depto. Of Special Education, 1987.

Revistas

LAWRENCE, Mary Ann: Early Childhood Education, Planning, Evaluation, Report,
Des Public School Iowa, E.U.A., June 1990.

MIALORET, Gastón: Criterios Psicopedagógicos y Experiencias, Cuadernos de
Pedagogía, Revista Mensual de Educación, España, 1979.