



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

“El servicio de las oficiales de puericultura en Centros de Desarrollo Infantil del Instituto Mexicano del Seguro Social: un análisis sociocultural”

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A

García García Cecilia Liliana

Director (a): Dr. Juan José Yoseff Bernal

Dictaminadores: Lic. Bernardo Ángel Delabra Ríos

Mtra. Elisa Paulina Romero Mancilla

Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2019.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A JESUCRISTO:

Por permitirme la dicha de vivir, de cumplir la meta de culminar la Licenciatura, por siempre darme fortaleza.

“Porque yo sé muy bien los planes que tengo para ustedes, planes de bienestar a fin de darles un futuro y una esperanza”.
Jeremías 29:11

A MI MADRE:

Gracias Ma por darme la vida, por ser mi mayor inspiración y ejemplo, por tanto sacrificio, esfuerzo y lucha diaria para mi educación, tus palabras de aliento y regaños hacen que me esfuerce por ser una buena persona, me siento dichosa de compartir este logro contigo, “ te amo y admiro Ma :) “

A MI PADRE:

Gracias Pa, por ser tan estudioso, observador, perfeccionista y perseverante en tu empleo, me motiva mucho a esforzarme por mis sueños, por cuidarme. ”
Te quiero mi vida”

A FANI:

Gracias hermana por creer en mí, por tantos momentos lindos a tu lado por ser mi mejor amiga y siempre estar a mi lado, “te adoro con toda mi alma bb”

A MI TIS TÍOS

Irene: Por tu apoyo constante, por tanto cariño, por creer en mí como persona y profesional por siempre tenderme una mano “TITA”, demostrarme que hoy siempre es mejor que ayer, que la esperanza y el trabajo son los creadores del éxito.

Rica: Gracias por ser mi cómplice de locuras por hacer de mí una niña feliz, un adulto consciente, abierto a un mundo de posibilidades, a cuestionarme acerca del mundo, a respetar la naturaleza y los seres humanos a valorarlos por su esencia, por demostrarme tu cariño te agradezco cada abrazo y consejo de vida “Eres muy especial en mi vida Tío

DANI:

Hermanita gracias por tanta ternura, te adoro, "CPS te agradece con el alma el enseñarme a re-encontrarme con mi niña interior, gracias por adoptarme en tu corazón y ser un apoyo incondicional bb".

A MIS ABUELITOS:

Gracias por sus consejos, sus abrazos, su cariño incondicional, hace algunos años su cuerpo se fue al paraíso pero su esencia está en mí existir.

Abuelita Ceci: Me da mucho orgullo llevar tu nombre y me gustaría seguir tu ejemplo de amor y alegría, ser una "buena persona", ser empática y comprometida, mi labor como psicóloga educativa es contribuir no solo con los conocimientos sino con el afecto con los niños del CENDI, hacer equipo, retribuir de manera simbólica un poquito del ejemplo de mujer que eres.

Abuelito Alfredo: Eres el líder de mi familia, un fregón, admiro con toda mi alma tu fortaleza, carácter para sobrellevar la adversidad, por consentirme tanto, tus ocurrencias y halagos, te mando un fuerte abrazo.

A MIS MAESTROS DE LA FESI:

Mtra. Paty Suarez: ¡Gracias por tanto!, un excelente ser humano y profesional, mi estancia en Iztacala usted la hizo motivante con sus conocimientos, ¡gracias por escucharme!, por ser tan empática, ¡por confiar en mí!, le tengo mucho cariño, admiración y agradecimiento siempre.

Profe Joseff: Gracias por tanta paciencia, por su apoyo constante, por demostrarme la solidaridad y dejarme conocer ese gran profesional y ser humano, no tengo como agradecerle su confianza hacia mi proyecto.

Berna y Elisa: Gracias por acompañarme en este proyecto por sus conocimientos y su frescura, sus aportaciones son sumamente valiosas para mí.

A MIS AMIGOS:

Por momentos tan lindos que pasamos juntos, (divertidos, motivantes, reflexivos) por dejarme entrar en su vida y ustedes en la mía tatuando mi existir de vivencias sumamente significativas, saben que los quiero mucho:

Clau Mercado, Blanquita, Jhon, Martha, Karina, Layun, Jessica, Susana,
Charlie, Kike, Alan, Jorge

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: LA PSICOLOGÍA CULTURAL.....	4
1.1 La psicología desde lo cultural.....	4
1.2 Participación personal en los contextos de práctica social.....	6
1.3 El aprendizaje en comunidades de práctica.....	7
1.4 La Actividad como Unidad de Análisis.....	8
1.5 Primera, segunda y tercera generación de la teoría de la actividad.....	10
2. CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL.....	23
2.1 Antecedentes históricos de los Centros de Desarrollo Infantil.....	23
2.2 Los Propósitos de los Centros de Educación Infantil.....	27
2.3 Los CENDIS y el Programa de Educación Inicial.....	28
2.4 La organización de los Centros de Desarrollo Infantil.....	29
3. CONTEXTO ETNOGRÁFICO DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL 15 DEL INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL.....	31
3.1 Descripción y ubicación.....	31
3.2 Aspecto físico del Centro Educativo.....	33
3.3 Personal que Labora en el Centro de Desarrollo Infantil Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social.....	35
3.3.1 Administrativo: Directora y Administradora.....	35
3.3.2 Aspecto técnico: Educadora, técnico en Puericultura, Puericultora.....	36
3.3.3 Educadora.....	36
3.3.4 La Técnico en Puericultura.....	37
3.3.5 La Puericultora.....	37
3.4 Organigrama del CENDI 15 del IMSS.....	40
3.4.1 Descripción del Organigrama.....	41
3.5 Técnica vs Profesionalización Educativa.....	42
4. ESTRATEGIA METODOLOGICA.....	45
4.1 Enfoque metodológico.....	45

4.2 Descripción de las Participantes.....	45
4.3 Procedimiento.....	47
4.4 Negociación.....	48
4.4.1 Consideraciones éticas.....	48
4.5 Técnicas e instrumentos.....	49
4.5.1 Las observaciones.....	49
4.5.2 Las entrevistas.....	49
4.5.3 Escenario.....	50
4.5.4 El análisis.....	50
4.5.5 Ejes temáticos.....	51
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	52
5.1 Experiencia Docente.....	53
5.1.1 El ingreso al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS).....	54
5.1.2 El respaldo social por parte de las autoridades de la Estancia Infantil.....	56
5.1.3 Relaciones Laborales en Puericultura.....	60
5.1.4 Actuación cotidiana de las puericultoras con los niños	65
5.2 Competencias Docentes.....	72
5.2.1 Competencia personal.....	79
5.2.2.1 Planeación Educativa.....	86
5.2.2.2 Materiales didácticos.....	91
5.2.2.3 Certificación.....	94
5.2.2 Competencias Culturales.....	103
5.3. Tradiciones públicas.....	109
6. A MANERA DE CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN.....	122
REFERENCIAS.....	128
ANEXOS.....	

INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo de constantes transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales e ideológicas impuestas por la llamada posmodernidad. Actualmente se han creado dispositivos de consumo, nuevas necesidades, intereses y solución de problemas que nos llevan a sostener un ritmo de vida acelerado, lo cual implica cambios en las relaciones sociales. La familia, como unidad social, refleja dichos cambios, planteándose nuevas estructuras y estrategias de interacción entre sus integrantes.

De esta forma, el papel que desempeña la mujer en la familia se ha visto afectado debido a distintos procesos acaecidos en las últimas décadas en nuestro país. Así, surge la necesidad de que participe en el campo productivo, propiciando que en los periodos en los que la mujer está separada de los hijos (as) la responsabilidad de atención y cuidado de estos sea depositada en la pareja, los familiares o incluso los vecinos. Sin embargo, no todas las madres tienen esas posibilidades. Algunas se ven en la necesidad de buscar instituciones que estén a cargo de dicha tarea, tales como Centros de Desarrollo Infantil, mejor conocidos como guarderías, que responden a la preocupación que tienen de llevar a sus hijos a un lugar seguro, en el que además adquieran habilidades y destrezas que favorezcan su correcto desarrollo.

A decir de ello, los Centros de Desarrollo Infantil existen como espacios educativos que poseen identidad propia y una vida caracterizada por la misión institucional específica de cada plantel, centrada en la atención integral del desarrollo, la formación y los aprendizajes del alumnado. Se trabaja para que los infantes integren aprendizajes fundamentales que se consideran indispensables para la vida, tales como: a) aprender a conocer, b) aprender a hacer, c) aprender a ser, d) aprender a vivir y convivir juntos (Secretaría de Educación Pública, 2002).

Además, dentro de los Centros de Desarrollo Infantil, las habilidades comunicativas son un elemento clave en las relaciones con los otros, ya que

definen el tipo de relaciones que la educadora establece con los niños(as) y ellos entre sí como elemento que puede favorecer u obstaculizar la adquisición de aprendizajes.

Es evidente que la comunicación se realiza en la práctica y el vínculo que se establezca entre la cuidadora del niño(a), proporcionará en el menor la autoconfianza y la seguridad necesaria para ellos. Esto se debe que en los primeros años de vida de los niños(as) son esenciales para su futuro desarrollo como seres humanos; por tanto la atención y la formación que se brinde durante esta etapa será determinante para el correcto desarrollo de sus capacidades.

Así, el fundamento de este proyecto es comprobar que, a pesar de que tanto los Centros de Desarrollo Infantil de índole privados como gubernamentales, se rigen por los principios expuestos en párrafos anteriores, cuando es el gobierno quien asume la tarea de hacerse cargo de los hijos para que las mujeres se incorporen al campo laboral, éste no lo hace de manera eficiente. En la práctica cotidiana el personal pedagógico que labora en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) sigue con dificultad los lineamientos del Programa de Educación Inicial (PEI), que traza un marco normativo y curricular amplio y flexible para los distintos agentes educativos. Dicho marco normativo y curricular dicta que se debe poner en práctica los planteamientos pedagógicos para impulsar cambios y replantear significativamente la manera de relacionarse con los niños (as), así como las formas de intervención educativa para el trabajo con los más pequeños a través de la organización de ambientes en los que existan oportunidades para la adquisición del lenguaje, juego, exploración, creación y descubrimiento (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Dicha dificultad para seguir los lineamientos del Programa de Educación Inicial (PEI) por parte del IMSS se debe a que la mayoría de las oficiales de Puericultura carecen de estrategias comunicativas y tampoco poseen la certificación adecuada para el desempeño de tan delicada misión dentro de las salas de atención a los infantes.

Es por lo anterior que en la presente investigación es de suma importancia conocer la perspectiva de las oficiales de puericultura, es decir, dar voz a las protagonistas en la labor de cuidar a los niños(as) dentro de los Centros de Desarrollo Infantil. Específicamente, esta tarea se llevará a cabo dentro de la guardería Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social, desde su narrativa, la finalidad es identificar el sistema de significados presentes en su experiencia, además de conocer los elementos que puedan favorecer u obstaculizar su desempeño laboral, abordados desde el marco de la psicología cultural.

De manera que para el desarrollo de esta investigación, la presente tesis consta de cinco capítulos. Primeramente, se describen los fundamentos teóricos desde la Psicología Cultural; en el capítulo dos los antecedentes históricos de los Centros de Desarrollo Infantil, mientras que en el capítulo tres, se hace una descripción de la estancia infantil donde nos enfocaremos: en el capítulo cuatro se presenta la metodología con la cual se procederá; en el capítulo cinco se realiza el análisis de resultados y, finalmente, en el capítulo seis, se exponen las conclusiones.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: LA PSICOLOGÍA CULTURAL

Durante mi estancia en la Universidad estuve en contacto con diversas corrientes de psicología, lo que me permitió conocer los avances y limitaciones de esta disciplina, es por ello que decidí abordar este trabajo de tesis desde la psicología cultural, ya que desde esta postura se concibe a la persona en su totalidad y su desarrollo es inseparable de su contexto. En este sentido lo que resulta más importante para la psicología cultural son las prácticas sociales, culturales e históricas en las que los seres humanos participamos.

Así mismo la psicología cultural brinda la oportunidad de estudiar cómo las puericultoras participan en el contexto educativo donde se desenvuelven y constituyen los discursos que le dan significado a su experiencia, su identidad profesional en el Centro de Desarrollo 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social.

Este abordaje conceptual permea un acercamiento a detalle de las prácticas puericultoras, como agentes culturales en el sistema Educativo. La finalidad fue conocer desde sus actividades y narrativas el sentido de pertenecer a dicha institución académica, los significados que conlleva tan importante labor al estar al cuidado de los niños(as).

Dicho lo anterior, en este capítulo se exponen las aportaciones que han realizado algunos de los autores desde la psicología cultural y que son retomados con la finalidad de dar sustento a la investigación. Se vinculan conceptos básicos como la teoría de la actividad, contextos de participación, tradiciones públicas, entre otros, que son de apoyo para lograr comprender la trayectoria de las puericultoras.

1.1 La psicología desde lo cultural

Para retomar el complejo proceso de los significados que implica ser “Oficial de Puericultura” en el Centro de Desarrollo Infantil Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) es necesario abordar una postura

psicológica que retome a las participantes en su totalidad y su interacción en el contexto de práctica; es decir, no abordarlo desde una postura individualista o determinista, sino por el contrario, analizarlo en todos los escenarios que esté implicada la persona.

Es por ello que se retoma la psicología cultural, porque incluye a la cultura en su relación dialéctica con el individuo lo que permite que se pueda hablar de un análisis de desarrollo de las participantes a través de la participación en las prácticas sociales. La psicología cultural también brinda una serie de herramientas que permiten ir articulando cómo la persona significa su vida, más concreto como mencionan Cubero y Santamaría (2005) es una manera de abordar los fenómenos y problemas en los que están interesados los psicólogos.

Por tanto, la psicología cultural emerge de la psicología transcultural, la psicología y etnopsicología. Con la finalidad de:

“estudiar la manera en que las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan, transforman, permutan en la psique humana, dando como resultado no la unidad psíquica del género humano sino las divergencias étnicas en la mente, el sí mismo y la emoción, es decir, lo que se pretende de la psicología cultural es estudiar el desarrollo de las personas en conjunto con sus contextos en los que se desenvuelven las participantes “(Shweder 1990 p 53).

Este mismo autor propone el concepto de “Mundos intencionales” en el cual establece tomar una posición intermedia en cuanto a la relación entre la mente y la cultura, y menciona que estos términos se interrelacionan. Entonces lo que se pretende desde la psicología cultural es estudiar estos mundos intencionales, ver de qué manera entran en funcionamiento. Por lo tanto, desde esta óptica se puede decir que no se busca un requisito lógico de que la identidad de las cosas sea fija y universal.

Se basa en la búsqueda de sentido y en una concepción intencional de los mundos constituidos. Así como también la búsqueda de sentido inherente a los seres humanos, incentiva aprovechar y utilizar los significados y medios que están dispuestos en un contexto cultural.

Mientras que la concepción de mundos constituidos afirma que los sujetos y objetos, las personas y el entorno modifican la identidad del otro, por lo tanto no se pueden separar porque dependen una de la otra. Es por tal motivo que es de suma importancia analizar el contexto de participación de las Puericultoras del CENDI 15 del IMSS con la finalidad de descubrir los significados que le dan a tan importante labor, así como conocer aspectos institucionales que emergen en dicha práctica.

1.2 Participación personal en los contextos de práctica.

Como se mencionó anteriormente las personas no viven aisladas por lo tanto es importante considerarlas y entender su vida en relación con todas las prácticas sociales en las que participan en su cotidianidad. Al respecto, Dreier (1999) propone el concepto de participación y considera que se deben tomar tres aspectos fundamentales, primero que las personas estén implicadas en la práctica social; segundo que debe teorizarse a los individuos siempre en sus contextos locales de práctica social, y tercero, es que este concepto teoriza la subjetividad individual, la acción y los procesos psicológicos como fenómenos parciales en relación con la práctica social.

En las estructuras sociales modernas las personas participan en más de un contexto de acción social, y estas participaciones pueden ser por un periodo de tiempo, ya sea de manera regular o solo por una ocasión y de diferentes motivos en un conjunto diverso de contextos sociales. De esta manera podemos ver cómo las personas tienen prácticas intervencionales unas con otras y es precisamente lo que se pretende, ver de qué manera las Oficiales de Puericultura del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) se desempeñan en su jornada laboral.

En este ir y venir de participantes y de contextos, Dreier (1999) menciona que la práctica social es translocal, es decir, que las personas se desplazan de un contexto a otro, lo que implica tener una práctica personal multifacética, variada y diversa debido a las posiciones particulares, las

relaciones sociales, los ámbitos desiguales de posibilidades y preocupaciones personales que los diversos contextos representan para ellos.

Además de los referentes teóricos, también es necesario añadir como elemento de análisis las perspectivas individuales respecto a la creación de significados compuestos por pensamientos, deseos, valores, construcción de su realidad circundante.

En este sentido, hablar de la práctica social en un sentido translocal que nos lleva a reafirmar lo que menciona Dreier (1999), que las personas deben organizar su vida en común junto con otras partes de vida en lugares diferentes, es decir, que la conducción personal de la vida cotidiana para que las personas logren convertirse en participantes plenos en tales formas de práctica Social. Este concepto necesita de otro, el cual es trayectoria de vida personal, en el cual debe de tomarse en cuenta que el curso de la vida de un Ser Humano se alarga a través del tiempo y de un espacio social. Por tanto, se dice que conducir a la vida personal a partir de contextos y por tiempo que implica estar inmersos en la actividad humana en la cual se debe de encontrar una dirección y significados de los seres humanos.

1.3 El aprendizaje en comunidades de práctica

En este apartado se retoma algunos conceptos en relación al aprendizaje y la participación dentro de una comunidad, ya que nos permitirá profundizar en la experiencia y trayectoria de vida de las Oficiales de Puericultura, participantes de la presente investigación.

Lave y Wenger (1991) en su obra *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima* exponen el proceso por el cual el novato transita de la periferia a la centralidad, de ser novicio a experto dentro de una comunidad de práctica, volviéndose parte de dicho contexto. Todo ello se desarrolló a partir de la metáfora de ser "Aprendiz", es decir, con la idea de que el aprendizaje podía verse como un proceso en el que el novicio era guiado por una persona experta en la realización de una actividad cultural. En síntesis, se basa en el dominio de ciertas áreas de conocimiento (práctico) que

les permiten a otras personas implicarse y asumirse de forma distinta, donde se vuelven expertos de algo, en este caso en el cuidado de los niños.

De igual forma los novatos participan en una comunidad de expertos así como en actividades productivas; y la participación periférica legítima es una forma inicial de membresía, característica de una comunidad. La aceptación mediante la interacción con expertos más aptos y reconocidos hace legítimo y da valor al aprendizaje, es decir, aprendiendo en la práctica, esto implica que los aprendices aprendan que existe un campo para la práctica madura, que ellos están aprendiendo a realizar. La participación supone el reconocimiento mutuo de la capacidad de las personas para negociar el significado en un proceso que no conlleva necesariamente igualdad o respeto, pues aún los significados de desigualdad se negocian asumiendo ese compromiso mutuo (Lave y Wenger, 1991).

1.4 La Actividad como Unidad de Análisis

La presente investigación analiza la manera en que las Oficiales de Puericultura del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) 15 del IMSS aprenden, se desarrollan con sus pares y con los niños de la estancia Infantil durante la participación en las actividades que se realizan en su contexto sociocultural.

Es necesario destacar que la Teoría de la Actividad tuvo gran influencia en el pensamiento y cosmovisión de Vygotsky que buscaba explicar la conciencia a partir de la experiencia humana cristalizada en su noción de actividad (Peralta 2017).

Desde esta teoría, se retoman los principales postulados, mismos que argumentan que los fenómenos psicológicos se desarrollan en la medida en que las personas se implican en una actividad organizada socialmente, siendo esta influencia cultural fundamental en el desarrollo psicológico (Esteban y Ratner, 2010 en Tapia 2017); además de ello la actividad humana entendida como eje de análisis implica la relación entre personas, el uso de herramientas materiales y simbólicas con la finalidad de transformar la realidad objetiva a la subjetividad (*op cit*).

De acuerdo con Isorni (2011) la actividad más importante del hombre es el trabajo, el cual representa una manera de producir y mantener el proceso vital, explicada como una expresión consciente que le permite transformar y modificar las condiciones naturales en las que se encuentra circunscrito. Gracias al trabajo, los hombres actúan sobre la naturaleza por medio de acciones entabladas a partir de las relaciones que se gestan entre los seres humanos. En este sentido, al hablar de actividad humana, Rusell (1995 en Tapia 2017) describe cinco componentes que definen a dichos sistemas:

1. *Desarrollo Histórico*: Una historia cultural que los estructura de una manera en particular.
2. *Conocimiento Individual y Colectivo*: Surge dentro del sistema y es mediado por otros seres humanos a través del uso de herramientas, esto quiere decir que los sistemas de actividad son intrínsecamente sociales, siendo un tipo de conocimiento intersubjetivo y no solo individual.
3. *Dialécticos* Su relación entre el sujeto y el objeto implica una transformación mutua (el ser humano al transformar el objeto se transforma también a sí mismo) consumada a través de la actividad conjunta, cooperativa o conflictiva, cara a cara o separada en el espacio y tiempo.
4. Su *unidad de análisis* no es el trabajo de una mente individual, sino las relaciones entre los participantes y sus herramientas culturales compartidas
5. Todo aprendizaje está situado dentro de un *sistema de actividad* y surge cuando participa de manera directa o indirecta con él.

Los argumentos antes mencionados esbozan de manera general las principales características de la teoría de la actividad; sin embargo, resulta importante exponer cómo ésta ha cambiado a través del tiempo, para así dilucidar los supuestos teóricos que sustentan el estudio. El siguiente apartado inicia describiendo los postulados de la teoría histórico cultural de Vygotsky, siguiendo con el desarrollo de la teoría de la actividad propuesta por Leontiev;

finalmente se presentan los planteamientos propuestos por Engeström y sus postulados actuales de dicha teoría (Tapia, *op cit*).

Finalmente, el segundo apartado aborda la relación entre actividad, el desarrollo y el aprendizaje, ya que fueron estos los procesos en los que se centró el estudio; se plantea el concepto de desarrollo que guió la investigación, la relación entre la acción individual y la actividad sociocultural, el aprendizaje como proceso situado y la forma en que la actividad humana se relaciona con la práctica social. De igual manera se discute a grandes rasgos el concepto de *comunidad* y por último, se abordan los principales procesos individuales y sociales que subyacen al aprendizaje y desarrollo durante la actividad social.

1.5 Primera, segunda y tercera generación de la teoría de la actividad

Dentro de las reformulaciones contemporáneas de la teoría de la actividad, Engeström (2005, en Tapia 2017) plantea que su evolución se ha dado a través de tres generaciones de investigación; a continuación, se expone cada una junto con las particularidades que la definen.

- *Primera Generación*

Se basa en la idea Vygotskyana de “mediación cultural” la cual concibe que toda acción humana está mediada por instrumentos y orientada hacia determinados objetos; la mediación es entendida como una nueva forma de comportamiento, donde los objetos materiales se modifican por los humanos; creando medios para regular su interacción con el mundo y otros individuos, proceso que trae consigo el surgimiento de estructuras psicológicas (Cole 1996 en *op cit*). Al mediar la acción humana las herramientas conectan con objetos y personas, en este sentido, la actividad es una manera de “asimilar la realidad humana”, por tanto los procesos psicológicos adquieren una estructura unida a los medios moldeados socio históricamente y los métodos transmitidos por otros mediante la interacción social (Leont’ev 1988 en *op cit*).

Estos medios y métodos se apropian, almacenan y emplean de nuevo en un proceso constante de apropiación, ajuste, y transmisión, reflejando también la manera en que otros han operado en el mundo, centrando el estudio

del desarrollo en la apropiación de formas históricas y socialmente construidas (Hann 2009 en *op cit*).

El análisis elaborado por Vygotsky sobre la mediación es clave para comprender que el funcionamiento mental está ligado al escenario cultural, institucional e histórico, ya que estos moldean y proporcionan los instrumentos culturales que han de dominar los humanos. Su idea se cristalizó en el modelo triangular de un “*acto complejo y mediado*”, que se expresa en la tríada sujeto, objeto y artefacto mediador (Wertsch 1994 en *op cit*).

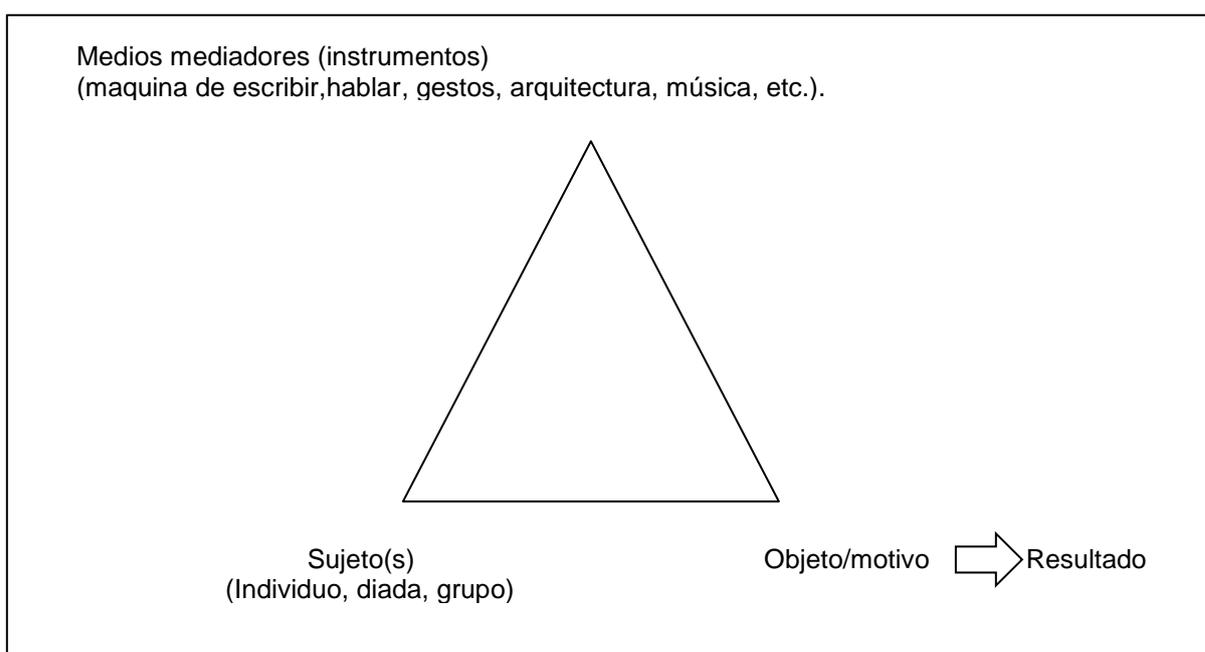


Figura 1. Modelo de la primera generación de la teoría de la actividad

Engeström (2001 en *op cit*) refiere las ventajas y limitaciones de las ideas de Vygotsky en la siguiente cita:

La inserción de artefactos culturales en las acciones humanas fue revolucionaria, ya que la unidad básica de análisis ahora se sobrepone a la división cartesiana entre la persona y la intocable estructura social. El individuo ya no puede ser entendido sin su medio cultural y la sociedad ya no puede ser entendida sin la agencia de personas que utilizan y producen artefactos... Los objetos se convierten en entidades culturales y la acción orientada hacia el objeto/objetivo se convierte en la clave para comprender la psique humana. La limitación de esta primera generación, es que la unidad de análisis

permaneció focalizada sólo a acciones individuales (p. 135)

De acuerdo con el autor antes citado, además de la primera generación de la teoría de la actividad se centró únicamente en acciones individuales, la mediación por parte de otros seres humanos y las relaciones sociales tampoco se integraron en este primer modelo teórico.

b) Segunda Generación

La segunda Generación superó la limitación de la teoría de Vygotsky a partir de los desarrollos de Leont'ev sobre la actividad colectiva; él reformula el concepto Vygotskiano de actividad y la propone como la unidad de análisis que mediatiza las relaciones entre el individuo y el contexto social (Hann op cit). Su teoría permite un análisis integral de la actividad humana, al delimitar su estructura a través de sus componentes principales y las relaciones funcionales que entre ellos producen. El autor define la actividad como:

...La unidad de vida mediatizada por el proceso mental. La función real de esta unidad es orientar al sujeto en el mundo de los objetos. En otras palabras, la actividad no es una reacción o agregado de reacciones, sino un sistema con su propia estructura, sus propias transformaciones internas y su propio desarrollo...Si separamos la actividad humana del sistema de relaciones sociales y de la vida social, no existiría ni nada tendría estructura. En todas sus variadas formas, la actividad humana del individuo es un sistema dentro de un sistema de relaciones sociales (Leont'ev, 1981 en Tapia 2017).

De acuerdo con lo anterior, Leont'ev creía que una actividad no puede reducirse a unidades de análisis como lazos de estímulo respuesta, acciones u operaciones de procesamiento de información, distinguiendo tres niveles de análisis en la actividad, que la configuran al estar interrelacionados (Wertsch 1985 en op cit):

- I. *Actividad*: Se trata de acontecimientos culturalmente específicos, delimitadas por un motivo histórico e institucionalmente definido, esto quiere decir que el motivo específico ejemplo aquello que es importante para la actividad. A pesar de que la actividad se desarrolla en un

contexto físico no se circunscribe a él, es más una interpretación o creación sociocultural de los participantes de una comunidad. Para su estudio se divide en acciones o procesos más pequeños, quiere decir que la actividad es un conjunto de acciones socioculturalmente establecidas.

- II. *Acción*: siempre está orientada hacia un objetivo, puede variar dependiendo la actividad como también la actividad puede variar al cambiar la acción. La acción es una manifestación individual momentánea y al volverse automática, toma la forma de la operación.
- III. *Operación*: está relacionada con las condiciones concretas bajo las cuales se realiza una acción, y al llevarse a cabo materializan la acción en un contexto espaciotemporal real.

Dentro de las consideraciones hechas por Wertsch (*op cit*) sobre la teoría de Leont'ev, concibe a la actividad como:

Un contexto situacional institucionalmente definido "basado en funciones, objetivos, medios adecuados que deberán utilizarse por los participantes de dicho contexto"(pág.34).

Engeström (2011 en *op cit*) retoma los niveles de análisis de Leont'ev y señala que la actividad es una formación colectiva y sistémica poseedora de una compleja estructura mediadora desarrollada por las acciones; sin embargo, la actividad no solo se reduce sólo a acciones individuales, ya que éstas son relativamente efímeras y tienen principio y fin determinado; en cambio los sistemas de actividad evolucionan durante períodos de tiempos sociohistórico hasta adoptar la forma de instituciones u organizaciones.

Si bien es cierto que Leont'ev no desarrolló un modelo en su teoría de la actividad, Engeström (*op cit*) expandió el triángulo Vygotskyano (ver figura 1) añadiendo los elementos colectivos del sistema de actividad: **comunidad** (individuos que comparten un objetivo general), **reglas** (regulaciones implícitas y explícitas, normas convenciones que reprimen o posibilitan acciones e interacciones) **división del trabajo** (división horizontal o jerárquica entre los miembros de una comunidad), destacando la importancia de analizar sus interacciones y conflictos. Al hacer esto el autor ubica el análisis de los

sistemas de la actividad en el nivel de lo colectivo y de la comunidad, en lugar de centrarse sólo del micronivel del actor o agente individual que opera con in Figura 2. El Modelo de la Segunda Generación de la Actividad de Engeström

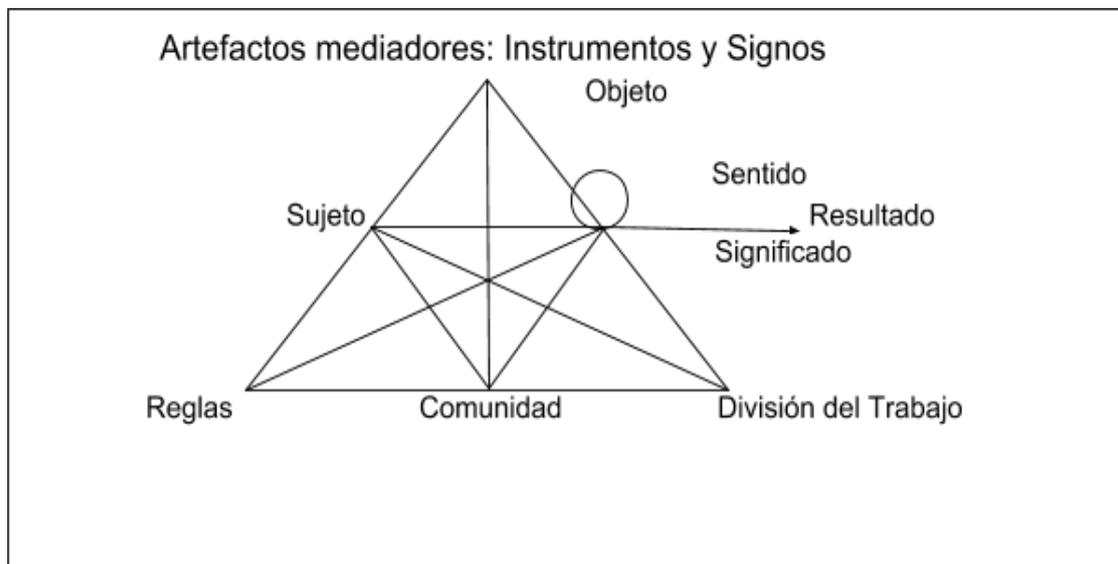


Figura 2. El Modelo de la Segunda Generación de la Actividad según Engeström

En la Figura 2 el sub triángulo que responde al primer modelo de Vygostky (sujeto-objeto-resultado) representa las acciones individuales, su posición indica que éstas tienen como base el sistema de actividad colectivo, el objeto que se describe con un óvalo, indicando que las acciones orientadas a él están siempre caracterizadas de manera explícita o implícita por la ambigüedad, la sorpresa, la interpretación, la comprensión y el potencial para el cambio (Engeström 1999 op cit).

Esto nos permite entender que la actividad es un acto hecho por un ser humano (sujeto) motivado hacia la solución de un problema o un propósito (objeto), solución que alcanza al colaborar con otros agentes (comunidad) y la mediación de herramientas (instrumentos), hasta obtener un determinado logro o (resultado), la estructura de la actividad está determinada por factores culturales, incluyendo convenciones o (reglas) y la división de roles (división del trabajo), entre los agentes que participan en el contexto específico donde se realiza la actividad (Tirado, 2012 en op cit).

En síntesis, Leont'ev (1981) desarrolló la Teoría de la Actividad cuyo fundamento es considerar que la actividad del ser humano constituye un

sistema comprendido dentro del sistema de relaciones en la sociedad y fuera de estas, la actividad humana no existe. Entonces, asumir dicha posición nos lleva a considerar la dialéctica y la historicidad del proceso de desarrollo del hombre.

En este sentido la actividad, en cuanto a su estructura psicológica está basada en la evolución de las capacidades cognoscitivas de los individuos, observadas como un proceso que parte de una necesidad; ejemplo de ello es la actividad de las puericultoras del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) 15 del IMSS respecto a su distribución laboral (organización) entorno a las salas de atención que les son destinadas cada seis meses por la Directora, vinculada con su necesidad de responder a todas las dificultades que se les presentan en el aula, tales como la resolución de conflictos entre los mismos niños en aula y con sus compañeras, todo ello abordado por soluciones en la práctica teñidas cada una con sus propios motivos, entendidas como el proceso social que conlleva a la culminación de dichas tareas en el contexto institucional.

De esta manera para cumplir un fin parcial, la acción debe de estar elaborada de manera que siga un proceso lógico y contextualizado, para que las Puericultoras puedan por cuenta propia o con Orientación Oportuna de sus jefes inmediatos (Educadoras, Técnicos y Directiva) ser capaces de resolver las situaciones que se les presentan cotidianamente. En esta lógica Leont'ev llama operaciones concebidas como condición de necesidad para alcanzar un fin parcial de la acción y para que sean utilizadas conscientemente en el desarrollo de subsecuentes acciones (Isorni 2011).

c) Tercera generación y nuevos aportes a la teoría

La tercera Generación fue desarrollada por Engeström, su teoría tiene como objetivo *“generar herramientas conceptuales para entender el diálogo, la múltiple perspectiva de diferentes voces y las redes de sistemas de actividad interactuantes (Engeström, 2001 p.24 en Tapia 2017)*. El autor toma a dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis, permitiendo estudiar procesos de aprendizaje interorganizacional, capturando tensiones y contradicciones que se producen intra e inter sistemas, aspectos no abordados por la segunda generación. Las contradicciones entre los componentes del

sistema de actividad se toman como fuerzas impulsoras de cambio y desarrollo, de acuerdo con Tirado (2011 op cit) la idea de contradicción permite entender que la actividad no es una unidad aislada, sino que está influenciada por otras actividades y cambios en el contexto que modifican los componentes de un sistema de actividad, originando desequilibrios, problemas, crisis, rupturas y choques. Sin embargo, cabe recalcar en el punto de vista respecto Engeström (1999 en op cit) menciona:

La actividad se realiza mediante una constante negociación, orquestación y lucha entre las distintas metas y perspectivas de los participantes. El objeto y el motivo de una actividad colectiva son como un mosaico en constante evolución una pauta que nunca se establece por completo... la construcción de objetos es mediada por artefactos... es un proceso dialogal y en colaboración donde distintas perspectivas...y voces...se encuentran, chocan y se fusionan. Estas distintas perspectivas están arraigadas en distintas comunidades y prácticas que siguen coexistiendo dentro del mismo sistema de actividad colectiva (p.131).

Los principales postulados teóricos de la tercera generación de la actividad fueron resumidos en el siguiente modelo:

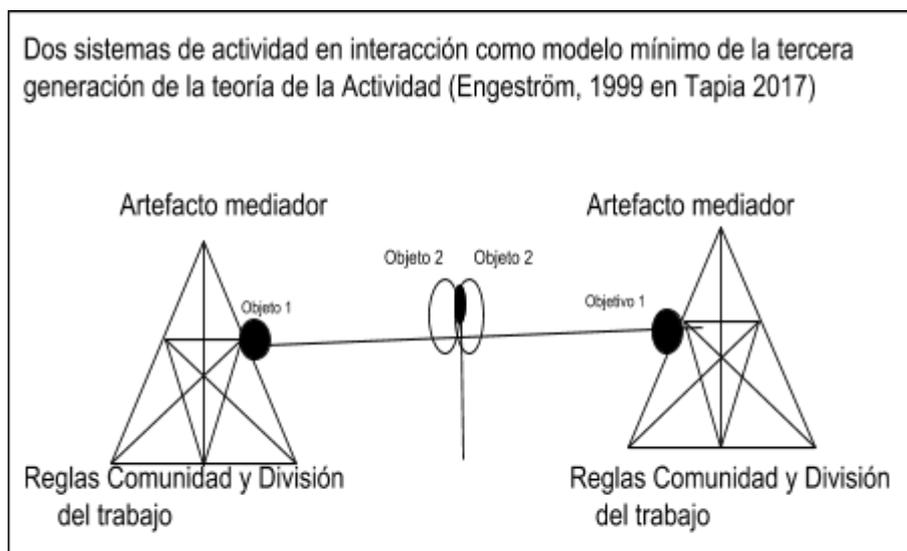


Figura 3. Modelo de la tercera generación de la teoría de la actividad desarrollado por Engeström (op cit).

En la figura 3, el objeto (1) pasa de ser un mero “material en bruto” dado por la situación (ej. la puericultora que entra a la estancia infantil), a ser un objeto (2) colectivamente construido por los conocimientos y la práctica del cuidado del niño durante los primeros años de vida de una categoría de salud/educación, hasta convertirse en un objeto potencialmente compartido y construido conjuntamente.

Para Engeström (op cit) la teoría de la actividad es la base para el análisis de los procesos de aprendizaje debido a que: a) es contextual y está orientada a la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, sus artefactos mediadores y organización social; b) está basada en una teoría dialéctica del conocimiento y pensamiento, centrada en el potencial creativo de la cognición humana y c) es una teoría del desarrollo, que intenta explicar los cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas. Engeström (2001 en op cit) menciona que la cognición es el resultado del análisis y la síntesis hecha por un individuo, de por lo menos dos fuentes de información en tiempo real; donde una es el objeto que posee y la otra es el objeto representado por el medio.

El autor se enfoca en los estilos de enseñanza y aprendizaje, que desarrollan formas históricamente nuevas de actividad y no solo en el aprendizaje individual. Este proceso es denominado como “aprendizaje expansivo” y se podría definir de la siguiente manera: *“Un proceso mediante el cual un individuo, al interior de un ámbito de prácticas, transforma o modifica el repertorio de su cultura para actuar de un modo diferente al que lo habría hecho en conjunto de sus disposiciones culturales no hubiese cambiado”* (Gascón 2012, p.2 en op cit). El aprendizaje expansivo implica las transformaciones que ocurren dentro de un sistema de actividad (nivel colectivo) y no sólo los cambios a nivel individual. Hann (2009 en op cit) argumenta que un aspecto importante del pensamiento de Engeström, es que formula una teoría cultural de la mente donde la cognición se distribuye entre formas de actividad conjunta, permitiendo afirmar que el aprendizaje es inherente a todas las actividades culturales y lleva necesariamente los rangos de éstas.

La teoría de la Actividad en la tercera generación puede resumirse a partir de los cinco principios, que a su vez, permiten estudiar a los sistemas de actividad en su dinámica interna y su interrelación con los otros (Engeström 2001 en op cit)

- I. La unidad mínima de análisis psicológico es un sistema de actividad colectivo mediado y orientado a objetos en relación con otro (s) sistema (s). Las acciones individuales y grupales orientadas a metas, así como las operaciones automáticas, son unidades de análisis relativamente independientes, pero están subordinadas y entrelazadas y sólo es posible comprenderlas si se interpretan en relación con el sistema de actividad que las origina. Los sistemas de actividad se realizan y reproducen a sí mismos mediante la generación de acciones y operaciones.
- II. Un sistema de actividad está conformado por múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses de las personas que conforman y transforman durante largos periodos de tiempo (carácter histórico), sus problemas y características sólo pueden ser entendidas al indagar su historia, de sus objetos y de los instrumentos conceptuales y materiales que le han dado forma.
- III. Los sistemas de actividad se conforman y transforman durante largos periodos de tiempo (carácter histórico), sus problemas y características sólo pueden ser entendidas al indagar su historia, de sus objetivos y de los instrumentos conceptuales y materiales que le han dado forma.
- IV. Las contradicciones históricas de un sistema de actividad son fuentes de cambio y desarrollo, los sistemas de actividad al ser abiertos introducen nuevas tecnologías y objetos que provocan contradicciones, abriendo la posibilidad de acciones innovadoras de cambio.
- V. Existe la posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad, dichas transformaciones se generan a partir de esfuerzos colectivos por superar contradicciones acumuladas. Esto puede traer consigo la reformulación de un nuevo objeto y objeto colectivo, además de esfuerzos en la comunidad para generar un cambio en la actividad, la

cual es definida como “ *La distancia entre las acciones cotidianas presentes de las personas y las formas históricamente nuevas de la actividad de la sociedad, pueden ser generadas colectivamente* “
(Engeström 1987 p. 14 op cit)

Además de los planteamientos hechos por Engeström, otros autores han realizado aportes importantes a la teoría de la actividad, por ejemplo Roth (2010 en Tapia, op cit) menciona que la idea más compleja en la teoría de la actividad es la concepción del tiempo, por ser el mecanismo que impulsa el cambio, la evolución e historicidad de cualquier sistema de actividad, de acuerdo al autor, el tiempo ha sido abordado como un agente externo en los fenómenos que estudian la mente, la actividad y la cultura, impidiendo comprender sus cambios subyacentes. Roth nos dice que si los sistemas de actividad están en constante cambio, nunca pueden ser los mismos, por lo tanto dichos sistemas deben teorizarse entendiendo al cambio como inherente a la actividad, deben ser estudiados en la misma lógica que han guiado las investigaciones de la evolución, desarrollo y uso del lenguaje: desde una perspectiva diacrónica y no sincrónica. Roth (ídem) hace una crítica a los modelos explicativos planteados en la teoría de la actividad (ver figuras 1, 2, 3), ya que muestran los elementos que estructuran al sistema de actividad, pero desde un punto de vista sincrónico, lo que impide entender sus aspectos diacrónicos; es decir, el cambio y movilidad del sistema, más que los seres que lo desarrollan y los elementos que lo estructuran. Entonces, el error de estudiar a la actividad desde un enfoque sincrónico, es que se omiten sus propiedades más relevantes: su realidad dinámica (siempre cambiante), particular, situada, que se reproduce y se transforma constantemente, en pocas palabras, Roth apunta no obviar el carácter histórico de la práctica social.

En otro de sus estudios, el mismo autor propone una forma en que la emoción, la motivación y la identidad (siendo los dos últimos efectos de la primera), pueden incorporarse a la teoría de la actividad para describir y explicar el conocimiento y el aprendizaje; argumentando que en la mayoría de las investigaciones cognitivas no se incluyen y se tratan como variables externas. Su propuesta se basa en la relación entre las emociones y las

acciones, entendiendo que la emoción, las prácticas y el razonamiento, son parte integral de la actividad al estar dialécticamente relacionadas (Vygotsky 1989 en op cit), constituidas e influenciadas mutuamente. Roth menciona que las actuaciones en una actividad (lo que hacemos, cómo lo hacemos, lo bien que lo hacemos, la motivación, el conocimiento y la disposición hacia la actividad) están mediadas por cómo un individuo se siente con los demás y con él mismo; es decir, cuando somos “buenos en lo que hacemos”, generamos sentimientos positivos hacia nosotros, contribuyendo a un mejor desempeño de la actividad. Por lo tanto la emoción es integral a la acción práctica en dos formas: en primer lugar, el estado emocional de una persona configura un razonamiento práctico y sus acciones prácticas y en segundo lugar, la acción práctica se dirige hacia lo emocionalmente positivo (Turner 2002 en op cit); cabe mencionar que dichas emociones no son únicamente individuales, sino que son compartidas por el resto de los participantes, el estado emocional compartido se produce y durante la interacción, mediando el estado emocional individual.

Respecto a la motivación, Roth menciona que es el resultado de la valencia emocional obtenido mediante la acción práctica en una actividad, afirmando que si la valencia emocional es positiva, la motivación de un individuo será mayor.

Además de la valencia emocional, el objetivo de la actividad también influye directamente en la motivación (principalmente si dichos objetivos son reconocidos y compartidos por el individuo), ya que trae consigo recompensas materiales y relacionadas con la satisfacción personal, los sentidos de logro, y la expansión de posibilidades de acción. Finalmente, la identidad presupone la existencia de un sujeto que, regulado por las emociones se relaciona como un objeto a través de su actividad motriz, dándose cuenta de sí mismo como “alguien que es” y asumiéndose como parte integral de una actividad. La identidad permite generar atribuciones a partir de las acciones (comportamientos observables), que al expresar emociones y motivaciones muestran identidades, por ejemplo, al observar a una persona manipular de manera eficaz un instrumento musical, podemos pensar que es un gran

músico, o alguien que presenta un alto nivel de productividad dentro de una fábrica, será considerado como buen trabajador.

Por otro lado, Goodwin (2000 en *op cit*) señala que una teoría que explique la acción debe detallar la manera en que el uso del lenguaje, la estructura social cultural, material y semiótica lo estructuran; él sugiere que el análisis de la acción ha de realizarse teniendo en cuenta una situación en la que varios participantes, llevan acciones conjuntas por medio del lenguaje. Desde su perspectiva, la charla mantenida durante el desarrollo de una actividad se compone por un lenguaje verbal de signos y un cuerpo físico generador de gestos, movimientos y posturas de orientación y atención, donde la naturaleza de la charla y de las acciones (individuales y conjuntas), están delimitadas por los recursos y marcos de participación de la actividad; mismos que son susceptibles a ser negociados y modificados. Además del lenguaje, la estructura material de la actividad proporciona una configuración semiótica que a su vez le permite el despliegue de acciones, esta estructura contrasta radicalmente del habla y de los gestos, pues a diferencia de lo fugaz del discurso, la estructura semiótica del medio ambiente regularmente tiene una prolongada duración temporal.

Goodwin (*ibidem*) afirma que las acciones conjuntas se ensamblan a través de un proceso en el que los diferentes signos se unen, originando campos semióticos que construyen y dan sentido a las acciones humanas; dichos campos no son una simple suma de agregados, sino que trata de una compleja configuración contextual. Conforme se va desarrollando la acción a nuevos campos semióticos pueden añadirse y otros desecharse, obteniendo nuevas configuraciones contextuales que traen consigo un cambio en las acciones verbales y corporales, esto quiere decir que las acciones están en proceso continuo de cambio. al analizar la acción en términos de configuraciones contextuales, fenómenos que generalmente se piensan distintos e independientes (por ejemplo, el lenguaje y la estructura física del medio ambiente), pueden ser estudiados como parte integral de un proceso común para la producción social del significado y la acción (Goodwin *op cit*). Respecto al papel que juega cada uno de los participantes en la construcción

de la acción social, Goodwin hace hincapié en que dicha acción requiere no sólo de un individuo que la produce, sino de otras personas presentes, un destinatario capaz de reconocer la forma y el carácter de lo que está ocurriendo y pueda construir tanto una acción coordinada, por tanto la acción social necesariamente es pública, e incluye a varios participantes que colaboran en un curso continuo de acción.

La teoría de la Actividad, tal y como se ha formulado aquí y que se ha tomado de la comprensión de Tapia (2017) en su tesis de licenciatura, es la principal fuente teórica que será la herramienta conceptual para abordar nuestro objeto de estudio que planteado en términos genéricos es:

1) Objetivo General:

Explorar a través de las narraciones de las Oficiales de Puericultura del IMSS, los significados que han construido sobre su actividad laboral.

2) Objetivos particulares:

- Analizar la Actividad Humana que implica ser oficial de puericultura desde la psicología cultural.
- Identificar los antecedentes históricos de los Centros de Desarrollo Infantil.
- Indicar la estructura y función de los CENDI'S del IMSS
- Mencionar las características y organización de las oficiales de puericultura que laboran en los Centros de Desarrollo Infantil del Instituto Mexicano del Seguro Social.
- Explorar los significados y experiencias a través de su propia voz y observación que representan las oficiales de puericultura del Centro de Desarrollo Infantil 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social

2. CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL

Como se ha dicho en los objetivos, para cubrir el primer objetivo específico, en este capítulo se hace un recuento histórico de la creación de los centros de desarrollo infantil hasta poder entender el origen de los CENDIS en el IMSS. Tales aspectos contextuales nos llevarán a entender por qué el personal de puericultura de estos centros educativos del Seguro Social se valieron de las experiencias de las mujeres-madres para atender a los niños de madres trabajadoras y que, como se verá, tiende a la profesionalización.

Se da cuenta qué son los Centros de Desarrollo Infantil y su relación con el Sistema Educativo Mexicano: La Secretaría de Educación Pública. El capítulo se integra de cuatro apartados: Antecedentes históricos, propósitos, vinculación con el Programa de Educación Inicial (PEI), y la organización de los Centros de Desarrollo Infantil.

2.1 Antecedentes Históricos de los Centros de Desarrollo Infantil

Los antecedentes históricos en México respecto al cuidado de los niños (as), se pueden distinguir tres períodos relevantes, de acuerdo al tipo de servicio ofrecido y los programas educativos vigentes en cada uno de estos momentos:

El primero se caracterizó como eminente asistencial, donde el servicio proporcionado consistió en el cuidado y guarda de los niños y niñas atendidos, a estos establecimientos se les denominó “Guarderías”. El segundo momento continuó con carácter asistencial y se enriqueció con los procedimientos sobre el desarrollo de los infantes, a través de la aplicación del programa de Estimulación Temprana. El tercero se distingue por la creciente incorporación del aspecto educativo, que tiene como objetivo promover las acciones de los niños y adultos vinculadas a los contextos de participación (Secretaría de Educación Pública 2002).

En este sentido, las instituciones dedicadas al cuidado de los niños, tienen origen en el siglo XIX creadas para los hijos (as) de las madres

trabajadoras. Los primeros esfuerzos de atención a menores de cuatro años se ubican hacia el año 1837, en el Mercado “Volador”. Se crea el primer establecimiento de este tipo, en un local para que los niños y las niñas tuvieran un sitio donde jugar, en tanto sus madres trabajaban (*op cit*).

Posteriormente la Emperatriz Carlota funda las primeras instituciones dedicadas al cuidado de los niños (as) de las madres trabajadoras. En 1869 se crea el “Asilo Casa de San Carlos”, en donde los pequeños recibían alimento, además de cuidado, considerado como el primer intento oficial de brindar el servicio de cuidado integral al menor (*op cit*).

En 1887, La señora Carmen Romero de Díaz funda “La Casa Amiga de la Obrera”, que dependía de la beneficencia pública y en 1928 se crea “La Casa Amiga de la Obrera No. 2”.

Para 1928 se organiza la Asociación Nacional de protección a la infancia que sostiene diez “Hogares infantiles”, los que en 1937 cambian su denominación por la de “Guarderías infantiles” (Breña 1995).

En esa misma época, la Secretaria de Salubridad y Asistencia, hoy la Secretaria de Salud, funda otras guarderías contando con algunas de ellas, con apoyo de comités privados, además establece el Departamento de Asistencia Social Infantil. Así surgen las guarderías infantiles para atender a los hijos de los comerciantes del mercado de la Merced en la Ciudad de México, vendedores ambulantes de billetes de lotería y empleados del hospital General (*op cit*).

En 1939 El presidente, el General Lázaro Cárdenas, integra la fundación de una Guardería para los hijos (as) de las Obreras de la nueva Cooperativa (COVE), antes denominada talleres fabriles de la nación, lugar destinado a la fabricación de uniformes y equipo del ejército (Secretaría de Educación Pública 2002).

A partir de este período, la creación de Guarderías se multiplica como una respuesta a la incorporación de la mujer a la vida productiva de la nación (*op cit*).

En 1943, La Secretaría de Salubridad y Asistencia implementa programas de higiene, asistencia materno-infantil y desayunos infantiles (*op cit*).

Un año después en 1944, por decreto presidencial se dispone la elaboración de los Programas Materno-Infantil y de la Asistencia Médico General para los derechohabientes (*op cit*).

En el periodo de 1946-1952, el presidente Miguel Alemán Valdés establece las “Guarderías” dependientes de Organismos Estatales: Secretaría de Hacienda y Crédito Público, Secretaría de Agricultura, Secretaría de Recursos Hidráulicos, Secretaría de Patrimonio Nacional y Presupuesto, entre otras. Mientras que para las paraestatales sólo el IMSS y PEMEX (*op cit*).

En esta misma etapa, se inaugura la primera “Guardería del Departamento del Distrito Federal”, creada por iniciativa y sostén de un grupo de madres trabajadoras de la Tesorería; posteriormente el Gobierno se hace cargo y promueve la construcción de una segunda Guardería (*op cit*).

Durante 1959, El presidente de la época, el Lic. Adolfo López Mateos, promulga la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores al Servicio del Estado (ISSSTE), en donde se establecen las “Estancias Infantiles” como una prestación para las madres derechohabientes (*op cit*).

En 1976 por acuerdo del Lic. Porfirio Muñoz Ledo, Secretario de Educación Pública, se crea la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia, con la finalidad de coordinar y normar, no sólo las Guarderías de la SEP, sino también aquellas que brindan atención a los hijos e hijas de las madres trabajadoras en otras dependencias. Se cambia la denominación de “Guarderías” por la de “Centros de Desarrollo Infantil” (CENDI), estos cuentan con equipo técnico, se capacita al personal de los Centros de Desarrollo Infantil, y se crean los programas encaminados a normar las Áreas Técnicas (*op cit*).

En 1978 se deroga el nombre de Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia y se cambia por el de Dirección General de la

Educación Materno-Infantil, ésta amplía su cobertura en el Distrito Federal, y en el interior de la República Mexicana (*op cit*).

En 1979 la SEP, se encarga de la Escuela para Auxiliares Educativos de Guarderías, que dependía de la Secretaría del Trabajo; se le cambia el nombre por Escuela para Asistentes Educativos con un nuevo Plan de Estudios (*op cit*).

En 1992 se presenta la versión experimental del Programa de Educación Inicial (PEI), el cual reconoce a los CENDI como instituciones que realizan acciones educativas con carácter formativo de personas dedicadas a atender una parte específica del servicio que se presta, sensibilizando a los padres y las madres de familia y comunidad, sobre la importancia de su participación en el desarrollo y la formación de los niños y las niñas (*op cit*).

Actualmente, la prestación de los servicios de atención, cuidado y desarrollo integral infantil en México se ofrece a través de diversas instituciones, con modelos de atención que consideran enfoques y coberturas distintas en tres niveles: el de acceso restringido a hijos (as) de trabajadores derechohabientes (como las del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de Trabajadores del Estado (ISSSTE) o de empresas privadas); el de Centros de Desarrollo Infantil con algún tipo de apoyo económico por parte del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, alguna delegación política u organización no gubernamental, dirigidas principalmente a la población más desprotegida económicamente; y las particulares o privadas, que son establecimientos con fines de lucro (Procuraduría Federal del Consumidor, 2017).

En este sentido, el Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas de INEGI, brinda un acercamiento. Al segundo semestre de 2016, existían en todo el territorio Nacional 13,535 Centros de Desarrollo Infantil, de las cuales el 64% (8645) eran privados. En la Ciudad de México hay 1145 establecimientos, 65% privado (752), el 35% (393) son de carácter público, solamente el 3% (36) pertenecen al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). En síntesis, en los numerales anteriores se puede advertir una tendencia a la privatización del servicio; y también una deficiencia considerable

del mismo servicio (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Directorio Estadístico de Unidades Médicas (DENUE), 2017).

2.2 Los Propósitos de los Centros de Desarrollo Infantil

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) de manera muy específica ha enmarcado los objetivos que tienen los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) de la siguiente forma:

- A. Brindar Educación integral a los hijos e hijas de las madres o padres trabajadores cuya edad oscile entre los 45 días de nacidos y los 3 años.
- B. Promover el desarrollo integral del niño y de la niña a través de situaciones y oportunidades que le permitan ampliar y consolidar su estructura mental, lenguaje, psicomotricidad y afectividad.
- C. Contribuir al conocimiento y manejo de la interacción social del menor, estimulándolo para participar en acciones de integración y mejoramiento de la familia, comunidad y escuela.
- D. Estimular, incrementar y orientar la curiosidad del niño (a) para iniciarlo en el conocimiento y comprensión de la naturaleza, así como el desarrollo de habilidades y actitudes para su cuidado.
- E. Enriquecer las prácticas de cuidado y atención a menores de tres años por parte de la familia y los grupos sociales con los que conviven.
- F. Ampliar los espacios de reconocimiento para los niños y niñas en la sociedad en la que viven, propiciando un clima de respeto y estimulación para su desarrollo.
- G. Favorecer la participación activa de las familias, ya que estos inciden e instrumentan en gran medida el tipo de condiciones que benefician y potencializan los logros de los niños y niñas a través de su relación afectiva que establece con ellos. Además de permitir la continuidad de la

labor educativa del CENDI en el seno familiar en beneficio de los infantes.

H. Promover formas de funcionamiento del centro que favorezcan la formación integral del alumnado.

En síntesis los Centros de Educación Infantil (CENDI) ofrecen el servicio pedagógico, formativo y asistencial a los niños(as) de cuarenta y tres días a tres años de edad que haga valer el cumplimiento de los derechos de los niños (as); por tanto, se enfoca en la atención y satisfacción de sus necesidades desde el momento de su nacimiento, otorgando particular importancia al aspecto educativo al reconocer el papel central de la intervención del agente educativo, familias como elementos indispensables en el desarrollo de los mismos.

2.3 Los CENDI y el Programa de Educación Inicial

Es de suma importancia la descripción del Programa de Educación Inicial (PEI) que sustenta las finalidades educativas de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) sin distinción del Organismo Gubernamental que tenga, en este caso el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Se menciona brevemente acerca de su programa Educativo.

El programa de Educación en el IMSS constituye una alternativa flexible, que se adapta a las diversas características y propiedades de las Estancias Infantiles. Su fundamento teórico tiene como objetivo central la interacción que cada niño y niña establecen en su contexto social, retomando sus necesidades e intereses de los menores como centro de configuración de los contenidos educativos y actividades sugeridas; además valora la capacidad de juego y creatividad; su aplicación favorece, el proceso de formación y estructuración de la personalidad infantil (Secretaría de Educación Pública, 2011)

En el programa educativo se precisa el papel de los adultos en torno al proceso enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, ya que orienta su participación en los momentos formativos, señalando que el centro de

educación lo constituyen las niñas y niños en el que sustentan los objetivos, contenidos, métodos, formas de evaluación y recursos didácticos para los mismos (*op cit*)

En este sentido los Centros de Desarrollo Infantil se caracterizan por la elaboración de acciones educativas para los niños y niñas, desde los cuarenta y tres días hasta los tres años de edad, de ahí que todas las actividades desarrolladas en su interior se vinculen con la formación de hábitos, además de la participación de todos los agentes educativos de los que dispone: Directora, cuerpo técnico, docentes, personal de apoyo que elaboran en equipo el proyecto escolar que contempla la planeación, ejecución y evaluación de las actividades educativas, encaminadas a cubrir necesidades e intereses del alumnado con la finalidad de mejorar la calidad de los servicios educativos para el beneficio de los niños (as), fomentando la participación e iniciativa de los infantes, la autonomía, la interacción entre pares mediante el trabajo colaborativo (Secretaría de Educación Pública 2013)

Respecto a la Organización de la jornada es concebida de manera flexible. El trabajo se distribuye de acuerdo a las posibilidades y necesidades educativas de los niños(as), de tal forma que éste tenga la intencionalidad pedagógica clara y coherente. De manera general el trabajo del docente plantea los siguientes objetivos académicos definidos por González (2010):

- Estimulación de sus necesidades e intereses de acuerdo al ciclo evolutivo o estadio de desarrollo.
- Respetar los ritmos biológicos, psicológicos, cognitivos y sociales cuyo ciclo es diferente o todavía no se ha estabilizado sobre todo en los niveles de adaptación.
- Búsqueda de la participación de los niños (as) de manera activa.
- Estimulación de cooperación y competencia en las salas de atención
- Utilización del juego como herramienta pedagógica en el desarrollo infantil
- Evalúa el proceso de aprendizaje de manera integral en los niños.
- Se promueve el desarrollo de actividades de autocuidado enmarcadas en una cultura de salud.

Concretamente con las acciones educativas mencionadas se busca el intercambio de diálogo, confianza, respeto y responsabilidad en los niños (as) usuarios del servicio pedagógico.

2.4 La organización de los Centros de Desarrollo Infantil

El CENDI como institución enfocada a la educación infantil, requiere de una organización con características muy específicas relacionadas íntimamente con las necesidades de la población que atiende (Secretaría de Educación Pública, 2002).

Las actividades que se realizan son formativas, debido a que los niños (as) adquieran enseñanzas acerca de cómo es el mundo y las actividades que tienen que hacer para integrarse mejor al núcleo social en el que viven. En este sentido su aprendizaje se encuentra en la creatividad que se desarrolla día con día por lo que el servicio que estos proporcionan está en función de esas necesidades e intereses, sin descuidar los procesos evolutivos característicos de las diferentes etapas de su vida.

Dentro de la estructura social-educativa que se establece en los CENDI, los grupos que se organizan de acuerdo a la edad:

CLASIFICACIÓN DE NIÑAS Y NIÑOS:

SECCIONES	EDADES
LACTANTES	45 Días a 18 meses
A	45 Días a 6 meses
B	7 Meses a 12 meses
C	13 Meses a 18 meses
MATERNALES	19 Meses a 48 meses
A	19 meses a 24 meses
B1	25 meses a 30 meses
B2	31 meses a 36 meses

C1	37 meses a 41 meses
C2	42 meses a 48 meses

Tabla 1. Clasificación de niños (as) en los Centros de Desarrollo Infantil "CENDI"

Se toman en cuenta su edad cronológica, el nivel de desarrollo de los niños para que reciban la atención pedagógica en la Estancia Infantil 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social.

Es de suma importancia mencionar que para que se lleven a cabo las acciones educativas dentro del CENDI tiene un gran sustento en la labor Educativa de todos los agentes pedagógicos mediante la realización de las actividades de acuerdo a los intereses y necesidades de los niños (as).

3. CONTEXTO ETNOGRÁFICO DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL 15 DEL INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL

La información a continuación expuesta presenta las características generales del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y posteriormente se describe el organigrama (roles y funciones) de los agentes educativos que participan en la estancia infantil, todo ello con la finalidad de dar cuenta del panorama general.

La entrada a la institución Educativa fue de manera participante, es decir yo laboro en el CENDI 15 del IMSS como Puericultora desde hace un año, por lo cual como psicóloga observe que no se seguían los lineamientos normativos y pedagógicos en su mayoría por parte de mis compañeras puericultoras, Además de que ellas a menudo expresaban inconformidades tales como la falta de reconocimiento laboral, la carencia de recursos materiales, relaciones personales e insatisfacción en su centro de trabajo; en lo personal me surgió el interés por indagar en su narrativa y explorar profundamente en el significado que le dan a su labor pedagógica con los niños (as) que tienen a su cargo.

Por otro lado acceder a las narrativas de las puericultoras fue más accesible porque somos compañeras en la estancia educativa, lo que permitió que ellas se expresarán de manera natural y al observar la interacción con los niños no se sintieran intimidadas.

3.1 Descripción y ubicación

El presente trabajo se llevó a cabo en las instalaciones del Centro de Desarrollo Infantil(CENDI) Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), ubicado en Avenida Centenario 2071, Pueblo de Santiago Atzacolco, 07040 Ciudad de México, en el periodo de Enero a Julio de 2018.

El objetivo principal de la estancia infantil es promover el desarrollo integral de los niños y niñas, a los hijos (as) de las madres trabajadoras aseguradas, padres viudos, divorciados o de aquél al que judicialmente se le ha otorgado la custodia de sus hijos e hijas mediante la aplicación de *modelos educativos, nutricionales, de preservación y de fomento a la salud*, en instalaciones seguras y funcionales, que se adapten a las necesidades de la demanda con procesos automatizados y estandarizados que permitan evaluar su desempeño en el progreso del menor (Instituto Mexicano del Seguro Social , 2018).

El Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) pertenece al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), es una institución gubernamental, autónoma y tripartita (sus aportaciones se componen del Gobierno, el Patrón y el Empleado).

Respecto a los Antecedentes del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), este se inauguró en el año 1975 por el entonces presidente de la República Mexicana Luis Echeverría Álvarez.

Concerniente a la ubicación de la Estancia infantil, se encuentra en una zona urbana de bajos recursos ubicada en la Delegación Gustavo A. Madero, aproximadamente a tres kilómetros del metro Martín Carrera. El horario de Servicio es de 6:30 am a 19:00 horas.

Los niños(as) que gozan del Servicio de la estancia Infantil tienen edades que van de los 43 días de nacidos a los 48 meses, y se encuentran dos secciones, los Lactantes y maternas. Los Lactantes tienen edad de 43 días de nacidos a 18 meses, mediante los siguientes bloques

Lactantes A, Lactantes B, Lactantes C, Mientras que las salas de Maternas, los usuarios del servicio tienen una edad comprendida de los 19 meses a los 48 meses de la siguiente manera:

LACTANTES	EDAD
A	43 días a 6 meses
B	7 meses a 12 meses

C	13 meses a 18 meses
MATERNALES	
A	19 meses a 24 meses
B1	25 meses 30 meses
B2	31 meses a 36 meses
C1	37 meses 42 meses
C2	43 meses a 48 meses

Tabla 2. Clasificación de niños (as) en los Centros de Desarrollo Infantil del IMSS

La estructura del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) se divide en áreas: educativa, fomento a la salud, nutricional y mantenimiento (ver anexos 1 y 2). Dados los intereses de la presente investigación se hará énfasis en el área educativa y sus agentes pedagógicos, especialmente las oficiales de puericultura.

3.2 Organización Espacial y Material del Centro Educativo

El centro Educativo cuenta con áreas de Lactantes y Maternales, la primera cuenta con tres salas de atención para los niños (as), mientras que en el área de Maternales se ubican cinco aulas para los usuarios del servicio. Además de ello, cuenta con tres Áreas verdes con juegos para la recreación de los alumnos (as), el comedor de maternales, bodega de Pedagogía y Almacén de alimentos (Anexo 3).El departamento de Nutrición, Fomento a la Salud, Mantenimiento, la cocineta para que el personal disfrute de sus alimentos.

En los CENDI se brindan los siguientes servicios:

- A. Fomento a la Salud
- B. Pedagógicos
- C. Nutrición
- D. Mantenimiento

A. Fomento a la Salud

El propósito de este servicio es promover, mejorar y mantener el estado óptimo de la salud de los niños y niñas que asisten al Centro de Desarrollo Infantil a través de acciones médico-preventivas. Las funciones están encaminadas a vigilar la salud de los niños (as), prevenir los padecimientos frecuentes y contribuir a que se mantenga al pequeño en mejores condiciones, mediante la aplicación de actividades en la formación de la higiene. (Instituto Mexicano del Seguro Social (2018).

B. El Servicio Pedagógico

El propósito de este servicio consiste en favorecer el desarrollo personal, social y ambiental del niño y la niña mediante la aplicación del Programa de Educación Inicial (PEI), el cual le permite alcanzar una educación integral y armónica.

No obstante todos los servicios son importantes por tratarse de una institución eminentemente educativa, el servicio Pedagógico es fundamental para el CENDI, ya que solo a través de una educación sistematizada y organizada que responde a las necesidades básicas, intereses y características de los niños pudiendo alcanzar el desarrollo y la madurez necesaria para incorporarse a la sociedad en condiciones de competencia, libertad e integridad.

El Programa de Educación Inicial en su estructura curricular, contempla la parte referida a los contenidos académicos que se derivan de las tres áreas de desarrollo de los niños (as).

1. Desarrollo Personal. Brinda oportunidades para que los menores desarrollen su personalidad. En esta se reconoce que la construcción de capacidades y habilidades de los niños(as) como un proceso en el que ellos puedan lo realizar de acuerdo a sus propios ritmos y estilos de aprendizaje; los adultos lo pueden potenciar a partir de la organización y sistematización de acciones de Estimulación.

2. Desarrollo Social. La acción educativa es sumamente sociocultural, mediante la interacción, las generaciones comparten

costumbres y tradiciones. En esta área se plantea y sistematiza el desarrollo de los aspectos considerados socialmente para la formación de los infantes.

3. Desarrollo Ambiental. Permite la interpretación dentro de la vida humana, además de considerar su cuidado e importancia.

C. El Servicio de Nutrición

El propósito de este servicio es proporcionar un estado de nutrición idóneo que contribuya a preservar y mejorar la salud del menor. Entendiendo que la alimentación es una necesidad básica del ser humano por lo que es un hecho que una nutrición adecuada constituye un elemento esencial para la salud, principalmente en las primeras etapas de la vida, para que el niño tenga un crecimiento y desarrollo adecuado.

Sus funciones se encaminan no sólo a cubrir necesidades nutricias, sino a propiciar la adquisición de hábitos alimenticios. Para lograr esta adecuada educación en nutrición no basta con la acción directa con los menores del CENDI, es necesario orientar a padres y madres de familia para continuar con esta acción dentro del marco familiar. En este sentido la Dirección de Educación Inicial proporciona al personal encargado de este servicio los elementos técnicos necesarios para orientar su labor a través de manuales y Guías de alimentación son asesorías por el personal especializado (Instituto Mexicano del Seguro Social 2018).

D. Mantenimiento

Se refiere al mantenimiento del edificio, mobiliario, equipos, instalaciones y servicios tales como la limpieza, operación y funcionamiento de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI); para esta área se contempla al personal de Intendencia y mantenimiento. Con estos servicios se coadyuva a mantener ambientes propicios para el aprendizaje que faciliten las acciones pedagógicas (González 2010). Para ejemplificar tal situación a continuación se presentará el Organigrama del CENDI 15 del IMSS (Instituto Mexicano del Seguro Social *op cit*)

3.3 Personal que Labora en el Centro de Desarrollo Infantil Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social.

3.3.1 Administrativo: Directora y Administradora

Personal capacitado que se encarga de la elaboración de proyectos que abarquen desde la ubicación del edificio, el número de salas, patios y demás servicios que cuenta el Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) de acuerdo con el censo que se realiza sobre el número de usuarios asegurados con hijos, edades de éstos, hasta los costos de construcción y dotación de equipo; planeando siempre el aumento de asistencia infantil en lo futuro, el número de personal que atenderá a los niños(as), su salario y el mantenimiento de la guardería (Sóla 2016).

3.3.2 Aspecto técnico: Educadora, técnico en puericultura, puericultura

Se cuenta con el personal necesario para cada sección del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI). En lo referente al ámbito pedagógico se ejecutarán las técnicas, procedimientos y medidas educativas que favorezcan el desarrollo de los niños (as) usuarios del servicio (*op cit*).

A continuación se describirán los objetivos laborales que le corresponde a cada agente pedagógico, establecidos en el Procedimiento para la operación del servicio de Pedagogía en guarderías IMSS (2014), de acuerdo al nivel jerárquico que representan:

3.3.3 Educadora

- Coordina la aplicación del programa educativo, para educación inicial en los Centros de Desarrollo Infantil.
- Coordina y participa en la elaboración del material didáctico para la aplicación de actividades pedagógicas y construcción de escenarios de aprendizaje, así como decorados y móviles para la ambientación de la guardería.
- Informa al asegurado usuario (a) todo aspecto relevante observado derivado de la evaluación del desarrollo, de acuerdo a lo registrado en la

herramienta “Evaluación del desarrollo de los niños (as), para identificar logros y áreas de oportunidad que requieran seguimiento conjunto.

- Identifica los casos de niños (as) con alteración de conducta, definirá estrategias de atención y seguimiento y acordará acciones con los asegurados usuarios.
- Para rendir honores a la bandera, se informa al asegurado usuario (a) o persona autorizada que los niños (as) que cursan educación preescolar, deberán presentarse vestidos de blanco los días lunes.
- Elabora con la Técnico en Puericultura una tabla de horarios de actividades a realizar con los niños (as) de acuerdo a la dinámica de la guardería y horario de servicio, misma que deberá colocarse en un lugar visible de cada sala de atención para su consulta.

3.3.4. La Técnico en Puericultura

- Organiza la aplicación de las actividades formativo-asistenciales y realizará las administrativas inherentes a la operación del servicio.
- Verifica junto con la Educadora que la silla baja para adulto existente en las salas de lactantes, se utilice para la ministración de alimentos en brazos, y; en su caso para la aplicación de actividades pedagógicas.
- Realiza con las Educadoras los ajustes, necesarios para la distribución del personal durante la ministración de alimentos
- Coordina a las Oficiales de Puericultura para apoyar al Responsable del servicio de fomento a la salud al pesar y medir a los niños (as)

3.3.5 La Puericultora

El término de Puericultura históricamente (del latín puer, niño, y cultura, cultivo o cuidado), es la ciencia que estudia el cuidado del niño en lo físico, durante los primeros años de vida. Comprende, el conocimiento y la práctica de todas aquellas normas que evitan la enfermedad y aseguran un perfecto desarrollo fisiológico del niño (Sóla, 2016).

De acuerdo con el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) en sus Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) (2014), la puericultora es:

“Personal encargado de realizar la recepción y entrega del niño (a) conducirlo a su sala de atención y ejecutar las actividades pedagógicas y las demás que se establecen en el contrato Colectivo de trabajo “(pág. 15).

Conjugando estos dos términos podemos decir que la puericultora está a cargo del cuidado físico del niño(a) en torno a su desarrollo y además ejecuta las actividades pedagógicas planeadas por el IMSS para los usuarios del servicio, podemos ubicar a las puericultoras en la relación salud/educación, para dar mayor claridad entorno a sus funciones el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) (2014) establece lo siguiente en el manual de procedimientos:

- ❖ Acompaña permanentemente a los niños y las niñas para mantener su integridad física y emocional
- ❖ Brinda atención a los niños (as) proporcionando un ambiente armónico con vínculos afectivos sanos
- ❖ Solicita apoyo al Responsable del servicio de fomento a la salud cuando el niño (a), desde su recepción hasta su entrega, presente algún signo o síntoma de enfermedad.
- ❖ Vigila que los niños (as) que se encuentren en el área de gateo permanezcan sobre las colchoneras destinadas para este fin.

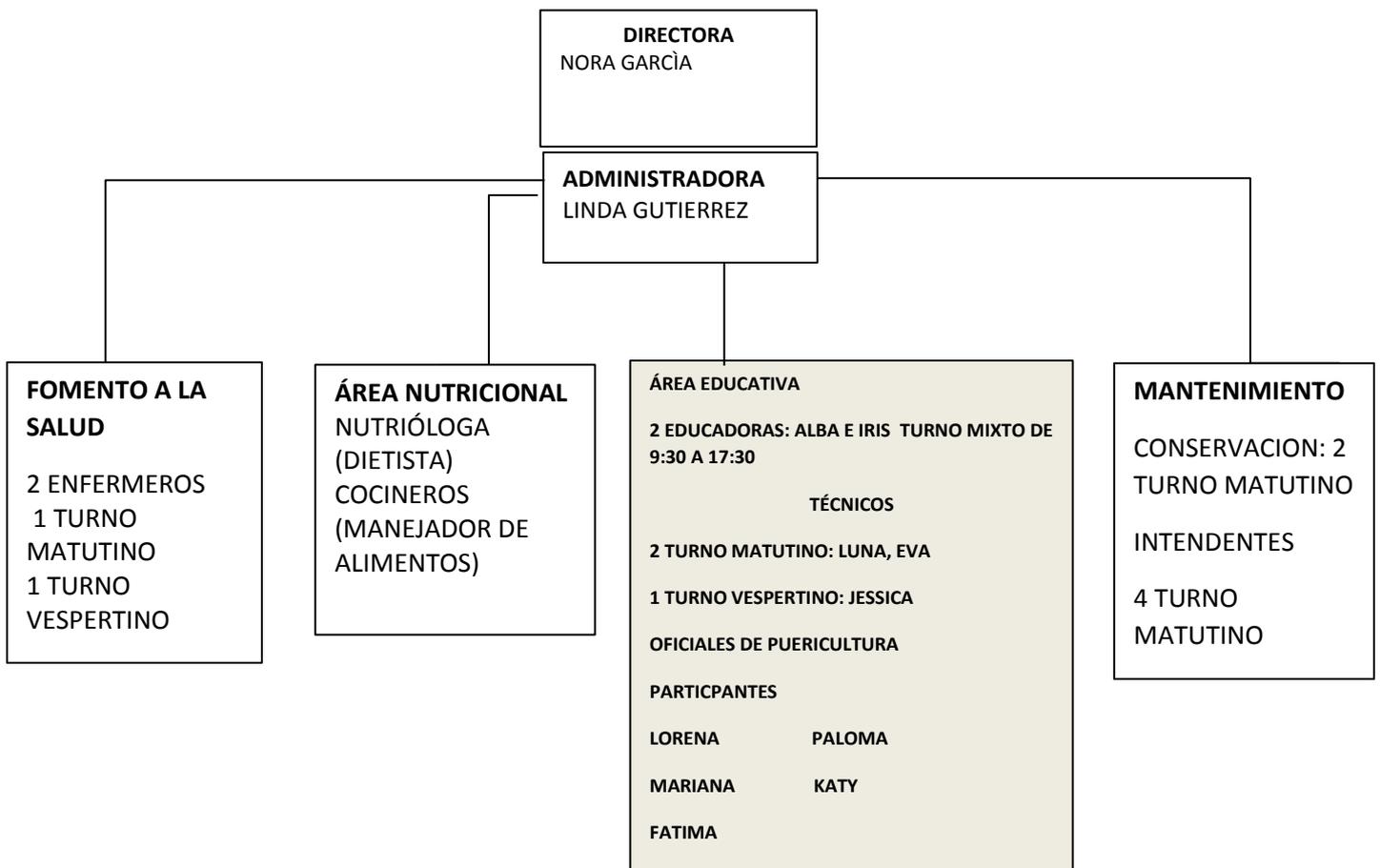
Respecto a las labores correspondientes en el Contrato Colectivo de Trabajo del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), menciona los siguientes objetivos en las Oficiales de Puericultura:

- ✓ Realiza la recepción del niño (a) y lo conduce a su sala de atención.
- ✓ Entrega al niño identificando a la persona autorizada para hacerlo.
- ✓ Identifica y prepara material ya existente, aplica y participa activamente en las actividades educativas y recreativas establecidas para los niños (as) hasta la edad preescolar, de acuerdo con los lineamientos y normas de operación que señale el Instituto.

- ✓ Registra e informa de la participación de los niños (as) en las actividades educativas.
- ✓ Aplica las medidas higiénicas en el aseo de los niños (as).
- ✓ Detecta e informa a su jefe inmediato toda situación relacionada con cualquier agresión física o verbal hacia el niño (a).
- ✓ Capta y reporta trastornos emocionales y en el estado de salud de los niños.
- ✓ Auxilia en la ministración de medicamentos y en la toma de peso y talla. Asea, cambia de ropa, viste y/o ayuda al niño a vestirse y en caso necesario lo baña.
- ✓ Auxilia en el diseño y elabora materiales didácticos decorados y móviles.
- ✓ Fomenta buenos hábitos en los niños (as).
- ✓ Lava los juguetes que utilizan los niños (as).
- ✓ Dentro de su jornada de trabajo asiste y participa en cursos de capacitación y reuniones de trabajo.

Con la descripción de las funciones de las Oficiales de Puericultura presentadas, podemos dar cuenta de que en el ramo pedagógico de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), (anexo 4), es la categoría que está permanentemente con los niños (as) en las áreas nutricional mediante la administración de alimentos, asistencial, es decir que fomenta buenos hábitos en los niños(as), tales como lavarse los dientes después de cada comida, las manos después de ir al sanitario, antes de disfrutar alimentos.

3.4. Organigrama del CENDI 15 del IMSS



ÁREA EDUCATIVA. RUBRO DE ANÁLISIS EN LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

3.4.1 Descripción del Organigrama

ORGANIGRAMA CON BASE EN LOS PUESTOS Y COMPETENCIAS

CARGO	NIVEL DE ESTUDIOS	ÁREA
1. Directora	Lic. en Pedagogía	Dirección
2. Administradora	Lic. en Psicología	Administración
3. Secretaria	Secundaria	Administración
4. Dos Enfermeros	Carrera Técnica	Fomento a la Salud
5. Dietista	Lic. en Nutrición	Nutrición
6. Manejador de Alimentos (Cocineros)	Secundaria	Nutrición
7. Dos Educadoras	Licenciatura en Preescolar	Educativa
8. Tres Técnicos	Secundaria	Educativa
9. Oficiales de Puericultura	Secundaria	Educativa
10. Dos elementos de Conservación	Secundaria	Mantenimiento
11. Seis Intendentes	Secundaria	Mantenimiento

Tabla 3.- En esta tabla se describen los puestos y los grados escolares correspondientes así como su función en El CENDI 15.

La información obtenida fue gracias a la colaboración de la Directora a quien le explique los objetivos de la investigación y amablemente me brindó las características de su personal que tiene a cargo.

A continuación se realiza un análisis respecto al momento histórico y cultural que implica ser Puericultora del CENDI 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS); concretamente en el nivel de estudios de Secundaria y una carrera técnica o cursos de capacitación por parte del IMSS que avalan dicho nivel para ser parte del equipo pedagógico de la estancia infantil.

3.5 Técnica vs Profesionalización Educativa.

Es fundamental analizar el contexto Histórico de los Centros de Desarrollo Infantil del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), específicamente del Número 15 por ser el de interés para el presente estudio. Fue fundado en el año 1975, año en el que Internacionalmente se destinó un día para festejar a las mujeres (8 de Marzo), se les abrieron oportunidades labores y socialmente se ganaron derechos tales como la igualdad de Género (ONU, 2018). De manera global durante los años de 1945-1970, después de la segunda guerra mundial, surgió la expansión demográfica, la demanda de los niños (as) a incursionar a las Instituciones educativas, además se reformó el sistema educativo y se crearon escuelas reclutamiento de profesores en un adiestramiento emergente (Combs, 1970).

Ejemplo de ello, es el momento histórico Nacional en el que se crearon las Estancias Infantiles del Instituto Mexicano del Seguro Social, en el cual podemos destacar que el personal educativo tales como Educadoras y Puericultoras son mujeres que están a cargo de los niños(as) en su cuidado y actividades pedagógicas; es de suma importancia mencionar que el nombre de "Técnico" hace referencia a la Puericultora que distribuye el personal en el Centro de Desarrollo Infantil del Instituto Mexicano del Seguro Social.

Situándonos históricamente en la década de los setentas, la creación de instituciones orientadas a la formación de "Técnicos", significó reconocimiento "profesional" y un cierto monopolio o patente mediante una cédula reconocida y legitimada a nivel federal por la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Todo ello tenía el el objetivo de impulsar el desarrollo del país mediante la modernización de su aparato productivo y movilidad social (De Ibarrola 1993)

Específicamente el Oficio del enseñante se orientaba, según Perrenoud (2004), cada vez más hacia la dependencia hacia la proletarización, quedando reducidos a la simple función de ejecutores de instrucciones.

En México, a lo largo del siglo, la formación para el trabajo fue ganando lugar dentro de la institución escolar y al mismo tiempo subiendo de nivel en la jerarquía que marca esta institución al conocimiento escolar. Actualmente en el marco de las transformaciones económicas, políticas, sociales en México se han puesto en marcha en el año 2011 el cambio curricular por competencias establecido en el Programa de Educación Preescolar (Secretaría de Educación Pública 2014) visualizando la educación como la base en la que debe fincarse el desarrollo del país.

Ante tales expectativas, el gobierno Mexicano consideró necesario una profunda transformación del Sistema Educativo, con el propósito de formar una Educación de calidad; propuso la reformulación de contenidos y materiales académicos, así como la formación, capacitación y actualización del docente (op cit)

Siguiendo esta misma línea en el Artículo 3° Constitucional establece que el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica en el caso de los Centros de Desarrollo Infantil que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación (Constitución Mexicana, 2018).

En este sentido, a nivel Nacional el gobierno les exige a sus profesores, o agentes pedagógicos de las Instituciones Educativas el título de Licenciadas en Educación Preescolar, Pedagogía o Carreras afines, que avalen conocimientos en el desarrollo de los niños y solución de las situaciones académicas en el aula. Se da por sentado que un profesional reúne las competencias necesarias para el desempeño de la docencia fundadas en el reconocimiento de la autonomía, y en su ética.

Por tanto, los docentes en la actualidad hablan de un aprendizaje más dinámico con los infantes, centrado en el juego, el desarrollo de las

competencias educativas y la planificación de las clases deben girar en torno a ello, es decir, buscar que, a través del juego e interacción con los recursos didácticos, el niño se desenvuelva de una manera más práctica y lúdica con los saberes requeridos en su formación (Manrique & Gallego 2012).

Sin embargo, es necesario preguntarnos si la Educación Técnica y los cursos de capacitación docente son suficientes para satisfacer las necesidades de los niños (as) en las salas de atención, y si realmente avalan los conocimientos en el cuidado de los niños(as) ante el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), cuestión que se responderá en el análisis de Resultados.

Valdría la pena destacar que la labor de las cuidadoras de los niños (puericultoras) demandan cada vez mayor nivel de estudios, habilidades y dinámicas con los niños (as) que tienen a su cargo, por lo que es de suma importancia analizar las prácticas cotidianas de las puericultoras del CENDI 15 del IMSS indagando en la subjetividad de cada una de las participantes tal como se menciona en el siguiente apartado de la Estrategia Metodológica.

4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

En este capítulo se detalla la estrategia metodológica puesta en práctica, describiendo paso a paso lo realizado durante el proceso de entrevistas y observaciones para la recolección y análisis de información.

4.1 Enfoque metodológico

La metodología cualitativa fue elegida para este trabajo de investigación debido a que se busca la comprensión extensa de la perspectiva que tienen las personas respecto a su experiencia, expresada con sus propias palabras. Se eligió una investigación cualitativa que presenta la exploración y descripción detallada de los significados involucrados en cinco narrativas, lo cual difícilmente se podría haber logrado a partir de la mera cuantificación de datos.

En específico, se utilizó la observación participante con la finalidad de adentrarse profundamente en el contexto del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) e identificar el desempeño de las oficiales de puericultura. En palabras de Sampieri (2010), la utilización de la observación participante implica mantener un papel activo estando atento a los detalles que surgen en el suceso, interacción o evento.

Mediante el empleo de la entrevista semiestructurada se buscó sondear los detalles de dichas experiencias junto con los significados que las participantes le atribuyen, mediante una conversación continua entre la investigadora y las puericultoras.

Además, la aproximación psicológica sociocultural condujo este trabajo, permitiendo mirar a las participantes como constructoras de su propia experiencia, articulado de la investigación cualitativa que ofreció un acercamiento a esos procesos de construcción social de las participantes.

4.2 Descripción de las Participantes

Las participantes del estudio fueron cinco mujeres residentes de la Ciudad de México, de 26 a 35 años de edad respectivamente, quienes laboran

actualmente en el Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social. Las participantes son provenientes de un contexto urbano, y según sus relatos pertenecen a un estado socioeconómico medio-bajo.

Los nombres de las participantes fueron cambiados para proteger sus identidades. Por tanto, se les asignó un seudónimo. De esta manera se identificaron a las mismas como Lorena, Abril, Fátima, Katy y, Mariana. A continuación se presenta una breve descripción de cada una de ellas.

1. Lorena

Es una mujer de 35 años, casada, sin hijos, de escolaridad secundaria. Actualmente desempeña sus labores como Oficial de Puericultura del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) en la Sala de Maternal A. Su antigüedad es de 13 años en dicha categoría,

2. Paloma

Es una mujer de 31 años, soltera, sin hijos, de escolaridad pasante de pedagogía, egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente desempeña sus labores como Oficial de Puericultura del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) en la sala de maternal B1. Su antigüedad es de 6 años en dicha categoría.

3. Mariana

Es una mujer de 28 años, casada, con tres hijos de 5 años, 4 años y 1 año de edad respectivamente, escolaridad preparatoria. Actualmente desempeña sus labores como Oficial de Puericultura del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) en la sala de

Maternal C2. Su antigüedad es 7 de años en dicha categoría.

4. Fátima

Es una joven de 27 años, soltera, sin hijos, de escolaridad Licenciatura en Odontología, egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente desempeña sus labores como Oficial de Puericultura del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Su antigüedad es de 1 año en dicha categoría, su contratación es móvil, es decir que rota en todas las salas de atención, de acuerdo a las necesidades del servicio, por instrucción de su jefa inmediata.
--

5. Katy

Es una mujer de 26 años, soltera, sin hijos, de escolaridad preparatoria. Actualmente desempeña sus labores como Oficial de Puericultura del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Su antigüedad es de 4 años en dicha categoría, la sala de atención en la que se encuentra es Maternal B2.

Cabe señalar que las participantes tienen diferente grado de estudio, tales como secundaria, preparatoria, licenciatura en Pedagogía y Odontología, siendo estas un elemento indispensable para la descripción del siguiente capítulo que desglosa ampliamente este supuesto.

4.3 Procedimiento

En la presente investigación se realizó un análisis interpretativo del sistema de significados en relación a la práctica de ser Oficial de Puericultura del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS).

El análisis se llevó a cabo a partir de la observación de su contexto de práctica y conversaciones con cinco mujeres residentes de la Ciudad de México que laboran en dicha institución; las entrevistas tuvieron como guía la técnica de entrevista a profundidad, semiestructurada. La selección de las participantes fue intencional mediante los criterios 1) Tener la categoría de Oficial de Puericultura 2) Laborar en el Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) No. 15 3) Estar ejerciendo actualmente en las salas de Maternales de la estancia infantil debido a que es más fácil el acceso de grabación, así como la observación de su desempeño es decir, que no es interrumpido por las familias de los niños(as), en comparación con la sección de lactantes quienes los acompañan hasta su sala de atención e interactúan con las puericultoras. Por ejemplo, los padres y madres observan que el pañal de los niños (as) este seco al ingreso y al final las cuidadoras los entregan en las mismas condiciones a los usuarios (as) del servicio Además que los tutores de los niños (as) monitorean en su mayoría el desempeño de las puericultoras desde la ventanas de las salas de atención.

4.4 Negociación

El modo de acceso a las participantes fue a través del lazo laboral en la misma institución, es decir que cumplieran con los criterios mencionados, realizando el primer acercamiento preguntándoles si estaban interesadas en participar en un proyecto para conocer el significado que implicaba para cada una de ellas ser Oficiales de Puericultura, haciendo hincapié que la sesión de entrevista tenía una intención meramente académica, siendo su testimonio sería completamente anónimo y confidencial.

Una vez que se obtuvo la aprobación de las participantes para participar en dicha investigación, se llevaron a cabo las entrevistas en su contexto laboral, es decir, en las salas de atención donde ejercen actualmente.

4.4.1 Consideraciones éticas.

Tras la explicación de los objetivos y el proceso de investigación, las entrevistadas aceptaron participar de manera voluntaria. Se les comunicó que sus nombres y datos se mantendrían confidenciales y que en cualquier momento que quisieran abandonar la entrevista y renunciar a su participación, lo podían hacer sin ningún problema. Además se les pidió su autorización para utilizar grabadora de voz durante la conversación, con lo cual estuvieron de acuerdo y se les indicó que en caso de requerirlo, podían tener acceso a dicha grabación.

4.5 Técnicas e instrumentos

Se empleó la observación participante, guía de entrevista semiestructurada y audio grabadora digital para recopilar la información recabada (Sampieri, 2010).

Los instrumentos de trabajo que dispongo para la documentación de observaciones y entrevistas es una libreta y plumas para hacer anotaciones además de una grabadora de voz Philips modelo ICD-BX140 o en caso de algún inconveniente, un teléfono celular Samsung SM-J400M para grabar audio y computadoras para el trabajo de redacción.

4.5.1 Las observaciones

Se empleó esta técnica de recopilación de datos, con la finalidad de dar cuenta como es la interacción de las Oficiales de Puericultura con los niños(as) y el personal pedagógico que labora en el Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). En este sentido se identificaron las labores pedagógicas correspondientes a las puericultoras y el proceso que implica trabajar diariamente con niños (as). Así mismo, mi desempeño fue de manera activa en la investigación, es decir que yo misma desempeñé las labores de Oficial de Puericultura para adentrarme en dicho contexto de práctica, descubrir los elementos antes mencionados de las participantes. Las observaciones se llevaron a cabo de enero a julio de 2018 en distintos espacios, tales como el comedor de Maternales, las salas de atención

y los festivales en conmemoración del día del niño (a), de las madres y del maestro.

4.5.2 Las entrevistas

Como se mencionó anteriormente, se realizó una entrevista a cada participante como proceso dialógico que permitió identificar el significado de ser Oficial de Puericultura, mediante la narrativa de ellas de viva voz, respecto a sus labores pedagógicas, la satisfacción de representar dicha categoría en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), además de identificar y contemplar con mayor claridad sus momentos significativos en dicha institución.

La entrevista bosquejó una guía de 15 posibles preguntas abiertas, la cual fue utilizada para las cinco participantes. El guion de la entrevista se estableció a partir de las observaciones realizadas en la Estancia Infantil, que surgió de la necesidad de indagar en la subjetividad de las puericultoras (Anexo 5 pág. 131).

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 40 minutos con el objetivo de abordar generalidades acerca de sus características laborales, tales como su acceso al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), las antigüedad laboral, salario percibido, dando pie a que las participantes comenten el desarrollo de su contexto de práctica (CENDI 15) y los significados que para cada una de las participantes implica ser puericultora.

4.5.3 Escenario

Las entrevistas fueron realizadas en la sala de atención donde ejercen sus labores pedagógicas, en un salón de aproximadamente 20 metros cuadrados, el mobiliario eran mesas (de madera y patas de fierro de 52 cm de altura aproximadamente) y sillas (de plástico, patas de fierro con una altura aproximada de 30 cm), muebles de colores, juguetes, y colchonetas (120 cm por 60 cm aproximadamente).

Respecto a la distribución del mobiliario, las sillas, mesas y juguetes se encontraban alrededor de la sala, mientras que en un costado del espacio se ubicaban sentadas la investigadora y la participante frente a frente. Como ya se había señalado, se realizó una grabación de audio por medio de una grabadora electrónica.

4.5.4. El análisis

Posteriormente, se realizó la transcripción de las observaciones y las entrevistas obtenidas de las participantes. A partir de este ejercicio, se llevó a cabo un análisis descriptivo y finalmente la interpretación desde la perspectiva psicológica sociocultural de los resultados. Los datos personales de las participantes fueron cambiados para garantizar la confidencialidad de la información proporcionada.

4.5.5. Ejes temáticos

La investigación se fundamenta en conocer los sistemas de significados de las Oficiales de Puericultura del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) en torno a su trayectoria de participación como agentes pedagógicos. De ahí se desprenden los siguientes ejes de análisis:

- Experiencias docentes
- Competencias docentes
- Tradiciones públicas

En lo concerniente al análisis de las entrevistas, se realizó de acuerdo con los ejes temáticos mencionados al inicio de este capítulo para identificar los sistemas de significados involucrados en las historias de las participantes. A partir de la información obtenida se visualizaron nuevos momentos que no sólo tenían que ver con la experiencia de Ser Oficial de Puericultura, si no con otros aspectos significativos como la incursión de las participantes en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), sus expectativas laborales y su proyecto de vida entorno a ser sindicalizadas.

Es así como se visualizaron las categorías de análisis (tres en total), que se consideraron igualmente importantes a explorar dentro del relato de las participantes. Dichas categorías se identificaron como los diferentes momentos que cada una de ellas vivió durante su estancia en el Centro de Desarrollo (CENDI) Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Finalmente se llevó a cabo el análisis descriptivo y cultural del sistema de significados en la narrativa de las cinco participantes.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Con la recolección de datos en las observaciones y entrevistas recabadas a partir de la narrativa de las participantes, se pretende describir y entender las percepciones de las Oficiales de Puericultura, en torno a su labor pedagógica, como práctica de participación, representadas en el Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) No. 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social.

Situándonos en la mirada de la psicología cultural, ella nos permite la reflexión crítica de las actividades, experiencias y expectativas de las Oficiales respecto en el momento actual, sin dejar de lado su historicidad, para apreciar su competencia.

En la historicidad se requiere conocer la trayectoria de vida de las Oficiales de Puericultura, específicamente en la formación de significados internalizados en el oficio de “cuidar niños (as)” como práctica de participación laboral. En este sentido se establecieron categorías de análisis, tales como: 1) Experiencia Docente 2) Competencia docente 3) Tradiciones Públicas.

1. **Experiencia Docente:** La vivencia profesional en el campo de la práctica educativa que lleva a la consolidación de un determinado conocimiento mediante la asunción de rutinas laborales. Este saber, compuesto por teorías, de experiencias en las salas de atención en interrelación con los niños (as) y personal del Centro de Desarrollo Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social. (Bozu e Imbernón 2016).
2. **Competencias Docentes.** Se refiere a los modos de actuación por el profesional y sus características determinadas por la forma en que las Oficiales de Puericultura organizan y utilizan los conocimientos adquiridos, integrándose a la práctica, basada en los tres pilares de la Educación: “*Aprender a Conocer, Aprender a hacer y Aprender a ser*” establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014).
3. **Tradiciones Públicas.** Rituales escolares con significación ideológica y políticas que le dan sentido a las Instituciones Escolares (Burgos, Peña, Silva, 1998).

5.1 Experiencia Docente

Podemos componer las experiencias docentes del grupo de mujeres entrevistadas: Paloma, Mariana, Fátima, Lorena y Katy atendiendo a las dimensiones que consideramos pertinentes para poder establecer diferencias y pautas en común, por ejemplo: el momento en que han ingresado al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), el tipo de relación laboral en las que están y han estado involucradas, la cual está tatuada de significados personales luego de participar en el Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) Número 15 así como, la continuidad durante su vida laboral como Oficiales de Puericultura.

En este sentido, la experiencia docente es definida por Bozu e Imberón (2016) de la siguiente manera: La vivencia profesional en el campo de la práctica educativa que lleva a la consolidación de un determinado conocimiento mediante la asunción de rutinas laborales (p.98).

Dichos investigadores mencionan la importancia de que las Oficiales de Puericultura producen conocimiento recreando escenarios educativos en su práctica de participación educativa. En palabras de Suárez (2014) expresan la experiencia docente:

“Quienes protagonizan situaciones de enseñanza relatan, narran, cuentan y reflexionan acerca de lo que vivieron en situaciones particulares, se torna accesible y comunicable a otros, participa del debate público acerca de la educación y la enseñanza escolar “ (p.13).

El reconocimiento de narrativas de las participantes requieren una genealogía del contexto del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), lo cual exige al investigador descifrar los componentes y dimensiones relevantes de las vidas de las puericultoras en el contexto educativo, para conocer los procesos institucionales en los que están inmersas.

Desde la perspectiva psicológica sociocultural la importancia de analizar los significados de las puericultoras a través de la charla mantenida durante el desarrollo de una actividad se compone por un lenguaje verbal de signos y un

cuerpo físico generador de gestos, movimientos y posturas de orientación y atención, donde la naturaleza de la charla y de las acciones (individuales y conjuntas), están delimitadas por los recursos y marcos de participación de la actividad, Goodwin (2000 en *Tapia 2017*)

En pocas palabras a partir del diálogo con Fátima, Paloma, Mariana, Lorena y Katy acerca de su experiencia pedagógica se logra la construcción de una relación en la que todas los participantes además de vivir, contar y recontar sus historias puedan reflexionar sobre sus vivencias y explicarlas a sí mismas y a los demás.

Sustentando este argumento con (Passeggi, 2011 en Bozu e Imbernón 2016) al explorar el entrelazamiento entre lenguaje, pensamiento y praxis social; a analizar cómo los individuos integran, estructuran, interpretan los espacios y las temporalidades de sus contextos para examinar el proceso de construcción de las participantes en la interacción dialéctica entre el espacio social y el espacio personal mediante el lenguaje; y a interrogar los modos con los cuales los individuos dan forma a las experiencias, en la interacción con el otro.

Por tanto es de suma importancia tratar de comprender cómo las Oficiales de Puericultura atribuyen sentido al curso de la vida, en el itinerario de su formación profesional. En un sentido social, implica reconocer a las oficiales de Puericultura de la Estancia Infantil como elementos activos de la cultura educativa mediante la interpretación de sus relatos, y por otra, como investigadora, mantener una mirada analítica sobre el papel que juega la cultura en la organización de la vida individual y colectiva de las participantes.

5.1.1 El ingreso al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS)

Este apartado permite hablar de la etapa de la vida en la que incursionaron al IMSS, red de apoyo para tener acceso al Instituto, expectativas, primeras experiencias en su Contexto Laboral, el significado de pertenecer a esta institución de salud.

De los 5 casos integran nuestro universo de estudio, sólo 2 mujeres presentan carrera profesional. Fátima que es Odontóloga y Paloma que es

Pedagoga, ambas son egresadas de la Universidad Autónoma de México (UNAM), las demás participantes tienen escolaridad de Preparatoria.

Todas las participantes manifiestan que ingresaron al IMSS con el apoyo de sus familiares, tales como padres en su mayoría y de un tío sólo Lorena, que pertenecen al Sindicato Nacional de Trabajadores del Seguro Social (SNTSS). Además de ello, todas señalan que sus edades al ingresar a dicha institución oscilaron entre los 20 y 25 años. A continuación se presentan el testimonio de Lorena:

Fíjate que cuando yo llegué al instituto, yo tenía 22 años, era muy introvertida, aunque a veces tu me ves que a lo mejor muy sociable fue cambiando mi carácter con esta categoría, entonces yo llegué al instituto porque mi tío me consiguió una propuesta, él me dijo que iba a trabajar con niños (as) y bebés, a mi me pareció muy bien, me explicaron que eran bebés de dos a cuatro años, me emocionó la idea, pero cuando entras ves la realidad, a lo que te estás enfrentando, lo que significa adaptarse a esta categoría.

La misma participante menciona que al ingresar al IMSS no tenía hijos, que su tío le había explicado brevemente las funciones que desempeñaría como puericultora, aspecto que se relaciona en la narrativa de Katy:

Mi mamá me preguntó que si quería entrar al Seguro, entonces yo no estaba haciendo nada porque concursé para el examen de la universidad varias veces y no me había quedado, entonces pues le dije que sí, me pidió mi foto, mis documentos, ella los llevo, hizo el papeleo, espere algún tiempo, entonces me explicó de qué se trataba, pues yo le dije que ya no me podía echar para atrás, y pues ya me presente hasta que fueron los exámenes psicológicos y médico, después me llamaron para hacer el curso de inducción para ser Oficial de Puericultura, fui y bueno fue lo último para trabajar en guarderías.

El aspecto que es relevante de la participante es que no había ingresado a la Licenciatura, su mamá era Delegada le preguntó si quería pertenecer al IMSS, le pidió sus requisitos tal como le sucedió a Mariana que tuvo el apoyo

de su papá que igualmente pertenecía al Sindicato, no sabía qué estudiar tal como nos narra de viva voz la participante:

Pues, es que mi papá trabaja en otra delegación, es delegado, entonces me dijo que si quería entrar a trabajar al Seguro, yo chamaca de 18 años, no sabía qué estudiar, nada me gustaba, si quería ganar más dinero y entonces pues le dije que sí. Me consiguió la propuesta, no espere tanto la verdad, como 4 meses a que me hablarán. A los 6 meses de entrar me dieron mi base, ya después me cambié de delegación, de unidad, llegué aquí, la verdad muy bien.

Mediante la narrativa de las participantes podemos observar que en su mayoría no tenían un proyecto de vida establecido, recibieron la invitación por parte de sus familiares para laborar en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), aceptaron sin tener la escolaridad referente al cuidado de los niños. Una vez que entraron al IMSS la misma práctica las condujo a establecer ejercicios y estrategias pertinentes para los niños (as) que atienden en la Estancia Infantil.

En síntesis, es de suma importancia destacar que las puericultoras responden a las necesidades diarias en el aula, como se mencionó en las líneas anteriores. Sin embargo la mayoría de las participantes no cuentan con la formación académica en el cuidado de los niños (as) y a pesar de ello su actuación es respaldada por el Sindicato, específicamente por el acceso de familiares para ingresar al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). En este sentido Katy, Paloma, Lorena, Fátima y Mariana nos compartieron el significado de pertenecer a esta institución de salud. No obstante, las participantes destacan que para el funcionamiento de sus labores como puericultoras es indispensable el apoyo o respaldo social por parte de sus Autoridades, aspecto que se menciona a continuación.

5.1.2 Respaldo social por parte de las Autoridades de la Estancia Infantil.

Se refiere al apoyo que perciben de las Autoridades del Centro de Desarrollo Infantil, tales como Delegados, Jefes inmediatos como (Técnicos, Educadoras

y Directora), otros como el sustento legal; este último aspecto nos platicó Paloma acerca de su postura respecto a este soporte de la siguiente forma:

¡Fíjate Lilis! que lamentablemente no hay ley que nos ampare, sino por el contrario toda la responsabilidad cae sobre nosotras, aparte creo que siempre se enfocan a los niños (as), pero no a la labor que hacemos en esta categoría.

En este sentido, al conversar con la participante plantea sentimientos de frustración al no recibir apoyo legal que sustente sus labores pedagógicas en la Estancia Infantil. Además de ello, manifiesta que sus jefes inmediatos, al presentarse una queja por parte de los papás, en la mayoría de las ocasiones no realizan la investigación correspondiente, depositando por completo la responsabilidad de lo ocurrido en las puericultoras. De esta forma, Paloma define como e nulo reconocimiento hacia su desempeño laboral, aspecto que es visualizado por las demás participantes de la siguiente manera:

“De las tres delegadas, de ellas solo percibo el apoyo de una, de las directoras que estén ellas solo están a favor de lo que digan los papás, no se meten más profundo a investigar qué fue lo que pasó “(Fátima)

En el relato de Fátima nuevamente percibimos el sustento o apoyo que reciben por parte de sus Delegadas y Directivo, aspecto que se relaciona a su percepción de estar vulnerables frente a la quejas académicas presentadas en la Estancia Infantil.

Yo creo que no soy reconocida por parte de mis jefes no, bueno hay unos que si me lo han reconocido, muy de repente me dicen que bonito trabajas, tienes al grupo controlado, etc. Pero creo que al final, ellos pueden decir misa pero los que reconocen el trabajo son los niños, porque cuando ellos cambian de sala o se van a su casa el trato que ellos te dan es un Adiós, un beso, un abrazo, eso es el reconocimiento que ellos te dan. (Katy)

Mediante la narrativa de Katy ella menciona que en pocas ocasiones es reconocido su trabajo por parte de sus autoridades sin embargo que el mejor precio es el aprecio de los niños que tiene a su cargo, muestras de cariño tales

como un beso o un abrazo. Contrastando la opinión de Fátima, Paloma y Mariana, Lorena menciona que el sustento que tienen por parte de sus delegadas de la siguiente forma:

Yo siento que las delegadas están para defendernos, yo la verdad he notado que han parado problemas fuertes en la guardería, se quedan en la estancia, toman cartas en el asunto, por ejemplo del niño que se cayó y se abrió la cabeza, fueron a hablar con las compañeras, ellas y la misma directora, les hicieron firmar un escrito se lo presentaron a la mamá que es muy especial y las mismas delegadas, detuvieron el problema en la guardería, además si es necesario las cambian de sala.

En el relato de Fátima plantea que las Delegadas dan el apoyo cuando las puericultoras lo requieren, tal como menciona Mariana:

“La verdad tengo amistad con las Delegadas, que te puedo decir siempre me ha apoyado mucho, cualquier cosa que necesite ella sube habla con la directora”.

Es de suma importancia mencionar que gracias a la amistad que tienen con las Delegadas reciben apoyo de ellas o interceden con la Directora. Sin embargo todas las participantes coinciden en que es poco el apoyo que reciben por parte de los directivos, tal como menciona Lorena:

Yo me había enterado por ahí que mientras las Directoras manden a personas a laborales, les dan más puntos a ellas, entonces me he enterado de eso, y digo, bueno qué lástima de que pues nada más nos estén observando para ver qué error cometemos, entonces yo pienso que como directoras nos comprendan más, que a lo mejor investiguen a fondo, de lo que te está pasando antes hacer rescisión de contrato.

En palabras de Mariana, ella menciona lo siguiente respecto al poco sustento o por parte de su directivo:

Pues mira, la verdad en la guardería han estado varias directoras, que quieren trabajar armoniosamente según ellas, quieren seguir el manual de procedimientos, pero los niños son impredecibles, no es lo mismo el escrito que la experiencia de estar con ellos, los niños (as) no son

muebles que puedes cambiar de un lado a otro, tienes que conocerlo para ver que funciona con ellos, saber cómo controlarlos.

Es interesante dar cuenta que Mariana plantea la Experiencia como eje fundamental en las salas de atención para detectar las necesidades que requieren los niños de la Estancia Infantil para poner énfasis en la conducta de los usuarios del servicio. Para cerrar la percepción que tienen las puericultoras respecto al sueldo que ganan en el Instituto Mexicano del Seguro Social argumenta Fátima lo siguiente:

Yo siento que nos pagan muy poco por la labor que hacemos, que a pesar de que estamos bajo estrés, porque pensamos de que al niño (a) no le pase nada, de que el niño a lo mejor no sufra agresión por otro niño, la verdad nos mantiene alertas,, la verdad ganamos menos que una asistente, menos que una de auxiliar de oficina, y yo siento que no es remunerada nuestra categoría, yo siento que deberían de pagarnos más, estamos trabajando con vidas”.

Mediante el relato de la participante podemos dar cuenta que percibe de manera negativa el sueldo que el IMSS le proporciona ;es de suma importancia mencionar que dicha institución establece que la Categoría de Oficial de puericultura ocupa el tercer lugar de las categorías menos pagadas ubicándose sólo por encima de Limpieza (Auxiliar de Servicios Básicos) y Cocina (manejador de alimentos) establecidas en el contrato colectivo de Trabajo del Sindicato Nacional de Trabajadores del Seguro Social (2017) lo que quiere decir que económicamente es poco reconocido la Categoría de Oficial de Puericultura se le paga como los asistentes antes descritos, en términos prácticos significa que manejar papeles o documentos importantes como lo hacen los administrativos y las Asistentes Médicas son mejor pagadas que el cuidar de manera integral a vida de los niños, satisfaciendo sus necesidades pedagógicas, formativo asistenciales como se describió anteriormente.

Situando la narrativa de las participantes desde la perspectiva Socio-cultural Roth (1999 en Tapia 2017) menciona que el reconocimiento tiene gran influencia en la actividad humana, ya que trae consigo recompensas

materiales, tales como mencionan inconformidad del sueldo que perciben, además de aspectos de satisfacción personal, los sentidos de logro, y la expansión de posibilidades de acción.

En síntesis podemos ubicar que la mayoría de las participantes no tienen esa percepción de Reconocimiento de sus Autoridades (Técnico, Educadoras, Directiva y Delegadas), específicamente Mariana mencionó que la amistad que tiene con las Delegadas le ha permitido la defensa de sus derechos, un vínculo con sus jefes inmediatos para obtener recompensas laborales.

Situándonos en el Contexto Nacional, la situación de los Docentes, establecidas la Secretaría de Educación Pública es la obtención de incentivos monetarios por su desempeño laboral, en este caso me parece interesante esta propuesta a largo plazo en el que se reconozca económicamente a las puericultoras que pertenecen en las Estancias Infantiles del IMSS.

Es de suma importancia destacar que en las líneas anteriores se abordó el ingreso al Instituto Mexicano del Seguro Social, el respaldo legal que tienen por parte de sus Autoridades en la Estancia Infantil, los significados que le atribuyen, además de ello se conversó con las participantes de las relaciones interpersonales en el CENDI 15 del IMSS para dar un panorama más amplio del Contexto Académico.

5.1.3 Relaciones Laborales en Puericultura.

Nos interesa conocer su experiencia entorno a sus situaciones de trabajo,(Interacción entre las puericultoras, remuneración, reconocimiento de sus u otras formas no tipificadas así como su régimen de trabajo todo ello con la finalidad de conocer la subjetividad de cada participante, acercarnos a partir de sus relatos a su realidad de pertenecer al Centro de Desarrollo Infantil Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social como agentes pedagógicos sumamente importantes en el desarrollo de los niños (as).

De acuerdo con Isorni (2011) la actividad más importante del hombre es el trabajo, el cual representa una manera de producir y mantener el proceso

vital, explicada como una expresión consciente que le permite transformar y modificar las condiciones naturales en las que se encuentra circunscrito. Gracias al trabajo, los hombres actúan sobre la naturaleza por medio de acciones entabladas a partir de las relaciones que se gestan entre los seres humanos.

En el caso de Lorena destaca la experiencia en el trabajo con sus colegas entorno a las relaciones laborales de la siguiente forma:

La verdad manita, depende de ti hacer equipo con las compañeras que te toquen en el rol cada 6 meses, fíjate que yo en 14 años que tengo de antigüedad me ha tocado ver de todo, compañeras que te apoyan, o que de plano no se quieren integrar a las actividades con los niños lo que hace complicado el trabajo porque las ves todo el día.

Mediante el argumento de Lorena podemos observar que ella plantea la disposición académica de Puericultoras en las rutinas pedagógicas, cuestión que la participante manifiesta su responsabilidad personal para formar equipos de trabajo eficientes. Ella misma nos relata el siguiente episodio:

Al principio me costó trabajo encontrarle el modo, porque Carolina es de carácter muy especial todo lo quiere hacer a su manera, si no es así se molesta, y Alin le hacía caras le comentaba ¡Aquí las cosas no van a hacerse como tú quieras hee!, o de plano hacía caras, y a mí me daba miedo que un día se fueran a deschongar aquí en la sala (jijiji, se ríe, se tapa la boca con la mano derecha). Por eso yo le dije a Moni que te parece si tu haces equipo con Carolina y yo con Alín, para evitar malos entendidos, ella dijo que sí, la verdad así no la fuimos llevando sobrellevando la situación, lo más curioso es que ahora ya hacemos equipo las cuatro, Carolina y Alin, ya no se echan de habladas entre ellas.

Mediante el relato de la participante podemos dar cuenta que a pesar de que Lorena percibía el entorno de manera tensa, ella con base en su experiencia desarrolló estrategias de negociación y comunicativas que le

permitieron resolver de manera satisfactoria las dificultades sociales en el aula haciendo su trabajo más eficiente.

Coincidiendo con este análisis Delors (1996) menciona que es de suma importancia la adquisición de estrategias para solucionar problemas y desarrollar capacidades socio-afectivas, tales como valores, actitudes y emociones, puesto que éstas representan el foco más importante para lograr la eficacia personal y profesional en el marco de la educación permanente.

Cabe destacar que la percepción que tienen las participantes respecto al ambiente laboral es de manera negativa tal, expresa Mariana que ella misma trata de tener negociación comunicación con sus compañeras sin embargo ella percibe que su jefa inmediata (Técnico) sabotea el trabajo de las Puericultoras, le expresa a la Directora cuestiones negativas de su desempeño tal como manifiesta Mariana:

La verdad creo que es muy complicado trabajar entre puras mujeres, porque pueblo chico, infierno grande, yo creo que sí porque inconscientemente hay mucho “Ego, de que yo quiero ser la mejor”, ya sabes nunca falta o la otra parte que son chismosas, por ejemplo la técnico que con tal de llevarle bien el chisme a la directora, Pues bueno eso a mí la verdad no me gusta, pero trato de hablarles bien a todas, llevármela leve para no tener problemas porque la verdad todo se sabe tarde o temprano.

En palabras del autor Pérez (2018) manifiesta que Culturalmente el dicho “Pueblo chico infierno grande” Es uno de esos decires que viajaron históricamente por el Atlántico de ida o de vuelta, en la ruta España-Canarias-América que hace referencia a la difícil convivencia de los vecinos de los pueblos pequeños o pagos, donde todos se conocen y en ocasiones generan disputas cuyos orígenes se sustentan precisamente en que se conozcan tan bien, de quienes fueron sus ancestros y sus inacabadas historias.

Vinculando este refrán a la Estancia infantil donde labora Mariana es coloquial que lo emplee tal expresión para comunicar que justamente por ser un Contexto pequeño todos se conocen, hay más diferencias o rumores entorno a los participantes del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI 15), de

manera que Mariana expresa que hay más disputas, tal como su percepción con su Jefa de Servicio.

Al cuestionar a las participantes acerca del entorno laboral como lo perciben y su experiencia ante ello Paloma mencionó lo siguiente:

Sinceramente está muy pesado aquí, porque todo te lo toman a mal, a veces opinaba de cualquier cosa, pero luego luego te la voltean, una opinión que das, de algún niño que te resulte latoso, piensan que es por tu desempeño o la clásica que te dicen ya te diste cuenta que fulanita se ve decaída ha de ser porque, siempre le encuentran una historia falsa, hacen chisme de todo, de verdad, por eso aprendí que no hay que opinar de nada personal que tenga que ver con la guardería.

Mediante el argumento de Paloma ella menciona que observa el ambiente laboral tenso, lo cual le atribuyéndole a la cuestión discursiva entre las Puericultoras tal como su significación y difusión, lo que coloquialmente se conoce como “Chisme”. Para la participante prevalece la idea de que el chisme es una conducta dañina que debe ser corregida debido a los efectos negativos que puede traer para ella entre sus compañeras de la Estancia Infantil.

Es de suma importancia mencionar que Históricamente el “chisme” es un evento que se presenta prácticamente en todo tipo de culturas y sociedades; se percibe como un fenómeno que, aunque potencialmente peligroso, es inevitable y se encuentra profundamente arraigado en las formas cotidianas de comunicación. En este sentido, el chisme sobresale como un fenómeno social cuyo sentido se encuentra en el significado que esta acción tiene para los miembros de un grupo (Chávez, Vázquez & De la Rosa A 2007).

El chisme permite identificar una acción que según Weber (1971), muestra una serie de regularidades visibles que responden a un cierto orden hegemónico que le autoriza a sancionar las conductas que sobrepasan lo establecido, pero que también genera, en relación con ese mismo orden, conflictos y respuestas diversas. De manera general, las evidencias sobre el chisme indican que pese a que esta actividad se define como una cuestión tonta, disparatada u ociosa, siempre juega un papel importante en la interacción de los miembros de los

grupos, ya sea como parámetro de comportamiento o como iniciador de conflictos o rupturas al interior de los grupos sociales involucrados. Estas regularidades visibles se objetivan en la percepción que la gente tiene acerca del sentido y significado del chisme.(Chávez , Vázquez & De la Rosa A 2007).

Siguiendo en la misma línea el significado o sentido del discurso de las Puericultoras del CENDI Número 15 del IMSS es de suma importancia para no generar conflicto entre ellas tal como menciona Fátima:

Si está muy complicado trabajar con puras mujeres porque creo lo que dicen las demás de nosotras lo tomamos todo muy personal, pero pues yo pienso que en esta categoría tenemos que sobrellevar a las demás para sacar el trabajo adelante, para que estemos de la mejor manera con los niños.

Vinculando este planteamiento, (Berger y Luckmann, 2004) mencionan que el éxito de la pervivencia de una cultura o de los diversos grupos sociales está en concordancia con los logros que los procesos de socialización han tenido sobre los individuos. Esto supone una internalización de significados socialmente compartidos que lleva a una comprensión en virtud de mensajes explícitos o implícitos que dan sentido a la comunicación de los individuos. Muchos códigos de comunicación son creados con propósitos específicos de intercambio y muchas veces son tomados del lenguaje común, pero con sentidos ocultos que a veces sólo pueden ser identificados por los miembros de cierta "comunidad" que los utiliza con fines de intercambio.

Lo anteriormente expuesto es un engrane de la voz de Fátima y los autores, en síntesis podemos decir que cada Puericultora decide el sentido de la comunicación con sus compañeras de la Estancia Infantil, así como la internalización de significados socialmente compartidos.

Continuando con el discurso de las participantes, Katy coincide con Paloma en percibir un ambiente laboral hostil en el Centro de Desarrollo Infantil, Katy menciona que es cuestión de actitud, en sus palabras podemos observar que ella le da importancia al Estado de Humor que tiene ella misma o sus compañeras, plantea que es un factor que influye igualmente en el Estado

de Ánimo de los niños y en el desempeño de las Actividades pedagógicas y asistenciales para los usuarios del servicio, se presenta el testimonio de Katy:

“Yo creo que esta de la chingada el ambiente, sin embargo creo que no puedes a enfrascarte en un horario de seis horas y media, dejar que ese tiempo te chingue todo el día, por ejemplo yo no puedo estar jetona todo el día porque si se lo transmites a los demás niños (as) a la hora del sueño, a la hora del baño, o a la hora de estar jugando, ellos mismos se comportan rebeldes por la tensión que tu traes, entonces va todo de la mano, tu actitud depende mucho, si vienes tranquila, te lo facilitas tú, porque si vienes de malas, a lo mejor el niño hace berrinche, se tira al piso se pega en la cabeza, de ahí se lo llevan a la clínica y es un pedo (sic) mayor, a lo mejor me estoy yendo al extremo pero es un caso que puede pasar”

En la narrativa de Katy coincide con el argumento de las demás puericultoras que el ambiente laboral está tenso en la Estancia Infantil, aspecto que incide directamente en la relación con los niños que tienen a su cargo, una posible consecuencia del ambiente laboral pudiera generar accidentes en las salas de Atención.

Me parece que el argumento de Katy no solo habla de la relación con sus compañeras puericultoras del CENDI 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), sino que habla de una manera más específica acerca de la relevancia de cuidar niños; para lograr una comprensión más amplia de los significados que implica “Ser Puericultora” se hizo hincapié en la “Actuación cotidiana con los niños (as)” lo cual se presenta a continuación.

5.1.4 Actuación Cotidiana de las puericultoras con los niños

Es destacar del desempeño de las Puericultoras en las salas de atención en la Estancia Infantil es explicado por (*Engeström, 2001 en Tapia 2017*) como un sistema colectivo de la actividad humana en el que participan **comunidad** (CENDI 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social), en el que los agentes pedagógicos que comparten un objetivo general), **reglas** (regulaciones

implícitas y explícitas, normas convenciones que reprimen o posibilitan acciones e interacciones) **división del trabajo** (división horizontal o jerárquica entre los miembros de una comunidad), destacando la importancia de analizar sus interacciones y conflictos.

Esto nos permite entender que la actividad de las puericultoras hacia la solución de un problema o un propósito (cuidado de los niños), solución que alcanza al colaborar con otros agentes (comunidad académica) y la mediación de herramientas (instrumentos), hasta obtener un determinado logro o (resultado), la estructura de la actividad está determinada por factores culturales, incluyendo convenciones o (reglas) y la división de roles (división del trabajo), entre los agentes que participan en el contexto específico donde se realiza la actividad (Tirado, 2012 en op cit).

Situándonos en los argumentos de las participantes describe Mariana lo siguiente en su actuación cotidiana:

Hay veces que los niños (as) están más inquietos de lo normal, a mí la verdad son muy me gusta sentarlos niño y niña juntos, no sé porque pero cuando están así son menos latosos, eso es lo que yo he notado en las salas.

Mediante el discurso de la participante podemos observar que la organización de de los niños, la ha empleado como un mecanismo de control en las salas de atención con base a su experiencia; coincidiendo la literatura Davini (1995) menciona que el ejercicio antes descrito es una estrategia de control que se emplea en las rutinas escolares que regulan la distribución del espacio y el tiempo, permitiendo la vinculación con las normas establecidas en el aula. En este sentido, podemos dar cuenta que las participantes emplean diferentes estrategias educativas de control de grupo, tal como menciona Lorena:

En mi experiencia el trabajo es complicado porque los niños son impredecibles, cada niño es diferente, a todos a pesar de que son de la misma sala hay niños inquietos que los tienes que sentar cerca de ti, porque si los dejas muerden, pegan, arañar y luego la bronca es para ti y niños muy tímidos que tienes que integrar ayudándote a

pasarte el papel, el jabón, otros que todo el tiempo quieren hablar, pero ahí vamos.

En el discurso de la participantes podemos dar cuenta que las estrategias de control de grupo son diferentes, tales como sentar a los niños inquietos cerca de las maestras para evitar incidencias como morder, pegar, arañar y lastimarse entre ellos, para ello el Procedimiento para la Operación del servicio de Pedagogía en Guarderías IMSS (2014) menciona lo siguiente:

“Los niños (as) están vigilados por el personal de la guardería en la realización de las actividades recreativas para garantizar su seguridad y disminuir riesgos de ocurrencia accidentales” (pág. 25)

A partir del diálogo de Lorena podemos observar que ella trata de tener cerca a los niños más inquietos en las salas de atención donde labora, además de ello que se sustenta en los objetivos planteados en el Manual de Procedimientos para las Oficiales de Puericultura establecido por el IMSS, además de ello, plantea que para ella es de suma importancia la participación todos los niños, ella con base a su experiencia observa su comportamiento y los integra en las actividades pedagógicas, fomenta la participación y liderazgo de los de todos los usuarios que están a su cargo. Coincidiendo los argumentos antes planteados con Mariana ella menciona lo siguiente:

Hay mamás que son muy especiales, porque quieren que a sus hijos, nunca les pase nada, que no se caigan, ni mucho menos que se golpeen, pero eso es imposible porque los niños son impredecibles, por eso en esta categoría hay que estar vigilando que hacen en todo momento para que no les pase nada, o lo menos posible.

Nuevamente el diálogo de Mariana refleja la preocupación constante de la integridad de los niños, sustentando su actuación en el Procedimiento para la Operación del servicio de Pedagogía en Guarderías IMSS (2014), resalta la misma participante que los argumentos de las mamás de los usuarios de las salas de atención son muy estrictos en el sentido que desean que sus hijos (as) no tengan ninguna incidencia, cuestión que en palabras de Mariana aumenta su preocupación constante en el cuidado de los niños; un dato que es relevante

en su discurso es que emplea la la observación del comportamiento y las características de los niños que tienen a su cargo y sus vivencias en el aula, tal como nos platica Katy:

Como Oficial vas viendo que les funciona mejor en las salas, porque cada uno son diferentes, pero yo el ejercicio que más empleo es buscar un líder entre los mismos niños, para que a veces los controle, les invite a que se sienten, a repartir el material porque creo que los niños son capaces de hacer como alianzas entre ellos, que participen con más facilidad en las actividades.

Según Corsaro y Rizzo (1988) mencionan que la interacción entre los niños (as) de las escuelas de maternal producen ellos mismos la primera de una serie de culturas de pares en las cuales el conocimiento y las prácticas infantiles se transforman gradualmente en el conocimiento y las destrezas necesarias para participar en el mundo adulto.

En este sentido, los niños (as) entran en un sistema social al interactuar y negociar con otros, establecen comprensiones que se vuelven un conocimiento social fundamental con base en el cual construyen continuamente. El hecho de que el orden social se formule y se sostenga a través del habla a menudo se da por supuesto y, por tanto los análisis de cómo los niños pequeños llevan a cabo la estrategia discursiva, para generar una producción única de la rutina escolar.

Siguiendo en esta misma línea, las estrategias discursivas no sólo se emplean entre los mismos niños para comunicar el conocimiento compartido de las actividades, valores e intereses de la cultura escolar, sino que también las Oficiales de Puericultura utilizan este recurso para resolver de manera eficaz sus actividades escolares en las salas de atención, tal como menciona Lorena:

“Aquí en este trabajo es más que nada cuestión de maña, los años te lo van dando, las mismas compañeras en las unidades donde estás te van diciendo como hacer las cosas, cuáles funcionan mejor”.

Es fundamental con la descripción del testimonio de Lorena identificar que las pautas de manejo de grupo y formas de enseñanza que se transmiten

informalmente al estar en contacto con otros docentes a partir de la interacción entre las Puericultoras. (Davini 1995).

Según Lave y Wenger (1991) en su obra el “Aprendizaje Situado” exponen el proceso por el cual el novato transita de la periferialidad a la centralidad, de ser novicio a experto dentro de una comunidad de práctica, volviéndose parte de dicho contexto, aspecto que ejemplifica Fátima con su narrativa:

Al principio los niños (as) de C1 no me obedecieron, entonces empezaron a hacer un desastre, a tirar el material, yo les decía ¡Niños por favor obedezcan!, ¡No hagan esto, no hagan el otro!, no me hicieron caso, pero gracias a que llegó mi compañera puso orden, yo le agradezco mucho a mi compañera porque me apoyó, entonces con la práctica me di cuenta que había que cantarles, porque cuando llegue no les cantaba, y esas son cosas que te vas dando cuenta conforme vas avanzando, le agradezco mucho donde quiera que esté, porque me enseñó canciones, a cómo los niños te obedezcan, entonces fue un aprendizaje padre para mí, eso pasa con todas cuando somos nuevas.

Desde la Psicología Histórico Cultural, Fontaines y Rodríguez (2008) explican que El hombre amplifica las experiencias transmitidas por las generaciones anteriores, exaltando de este modo, la presencia de una herencia social, relevante en el campo de acción que permite que las experiencias heredadas sean duplicadas para orientarlas hacia el logro de los objetivos o metas trazadas.

Engranando este planteamiento con lo expuesto por las participantes podemos dar cuenta acerca de que las Oficiales de Puericultura con mayor antigüedad transmiten sus conocimientos, rutinas y prácticas de actuación pedagógica, expresando de esta forma a sus compañeras novatas o con menor antigüedad laboral en el Instituto Mexicano del Seguro Social la herencia social de bagaje cultural.

En este sentido, se produce lo señalado por Fontaines y Rodríguez (2008) una tendencia natural a integrar las vivencias sociales de las

puericultoras como insumos básicos para producir formas de adaptación en el Centro de Desarrollo Infantil Número de manera activa.

En pocas palabras la apropiación de las actividades educativas y procedimientos en la práctica cotidiana, lo que en palabras de Katy es señalado como las “Mañas” de las Oficiales de Puericultura, además de ello las participantes manifiestan que partir de la observación de sus labores educativas de las maestras más antiguas hacia las puericultoras de nuevo ingreso respecto a las rutinas escolares en la institución tal como menciona Según Lave y Wenger (1991) de la transición de ser novato a convertirse en expertas de las actividades en el Centro de Desarrollo Infantil. Coincidiendo con este argumento Fátima nos platica lo siguiente:

“Pues he tratado de implementar lo que llevo aprendido de este año, todo lo que he observado de las maestras, adaptándome a cómo trabajaban las compañeras la sala para hacer equipo.”

La participante manifiesta que la observación es una herramienta que permite activar una mirada atenta, detenida, dirigida hacia lo que no se conoce del trabajo educativo, Según (Davini 1995) menciona que:

“Observar, permite conocer e indagar acerca del niño, del grupo, de la tarea de uno mismo en la labor docente” (pág.23).

En síntesis, la observación es una herramienta útil al colectivo docente, en tanto permite objetivar la vida cotidiana, permite obtener una forma refinada de conocimiento a través de la utilización del recurso receptivo y comprensivo de los hechos en el aula escolar (Bosch, 1998 en Pereira 2005).

Cabe mencionar que en las palabras de Paloma ella vincula su experiencia laboral no solo desde la actuación en el CENDI Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social, sino desde su formación como pedagoga tal como nos platica:

Siempre les digo a los niños más grandes de la Guardería de maternal C1 y C2 todo lo que ellos se propongan lo pueden hacer, les digo que son unos campeones, los felicito cuando logran las cosas como hablar o hacen sus

trabajitos que realizan con tanto esfuerzo, ,trato de estar atenta para que todos vayamos juntos de la mano, procurando de que las actividades las hiciéramos jugando eso es lo que yo he ido aplicando en parte la experiencia de la Carrera de Pedagogía porque cuando yo estaba en la Universidad, nos decían que teníamos que ser guía para los niños, que buscáramos la forma para que ellos aprendieran más rápido.

Con lo mencionado anteriormente, la experiencia cultural del docente incide en la capacidad creadora en sus alumnos y en las posibilidades de desarrollar una comprensión más amplia de los fenómenos que acaecen en el ámbito laboral. De allí que el uso de recursos propios de distintas áreas de la cultura, participación en eventos y propuestas que no tienen un fin instructivo, resulten más necesarios para la apertura de un espacio enriquecedor de la persona del docente (Pereira 2005).

En este sentido el docente debe estar abierto e inmerso en los cambios para orientar y estimular el aprendizaje, debe desarrollar el liderazgo, la capacidad de interactuar armónicamente con las personas y resolver conflictos. Es de suma importancia que el docente desarrolle la capacidad de comunicarse, de asociarse de negociar, de emprender y concretar proyectos educativos, así mismo, conocer la cultura de los niños, las particularidades de las comunidades Galvis (2008).

Sin embargo, la sociedad le exige al docente que esta acción sea ejecutada bajo un marco de valores y ética, que le permita actuar razonablemente en el contexto de las relaciones interpersonales (*op cit*). Específicamente se describirán la interrelación de las Oficiales de Puericultura en el Centro de Desarrollo Infantil Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social con sus pares y su percepción de ser parte de la Estancia Infantil.

En este sentido Dreier (1999) propone el concepto de participación y considera relevante el análisis de las personas estén implicadas en la práctica social; para conocer la subjetividad individual, la acción y los procesos psicológicos en relación con la práctica social, específicamente el análisis de esta categoría nos permitió un acercamiento al entendimiento del CENDI 15 del

Instituto Mexicano del Seguro Social en relación con su práctica social para entender la actividad humana.

Coincidiendo con este planteamiento Engeström (2001 en Tapia 2017) explica que la unidad mínima de análisis psicológico es el sistema de actividad colectivo mediado y orientado a objetos en relación con otro (s) sistema (s). Las acciones individuales y grupales orientadas a metas, son unidades de análisis relativamente independientes, pero están subordinadas y entrelazadas y sólo es posible comprenderlas si se interpretan en relación con el sistema de actividad que las origina.

En síntesis, líneas anteriores se abordaron los significados que representan para las puericultoras su Ingreso al Instituto Mexicano, el apoyo legal que perciben por parte de las Autoridades del CENDI 15, las relaciones entre ellas en el Contexto al que pertenecen, su interacción con los niños, pero es necesario recalcar que las participantes nos platicaron específicamente de las herramientas, recursos y percepciones que ellas tienen a diario, ante ello para dar una mayor comprensión se vinculó con las Competencias Docentes que poseen, dando énfasis a este planteamiento Normativo ante la Reforma Educativa presente establecida en el (Programa de Educación Preescolar, 2014).

5.2 Competencias Docentes

Continuando con el análisis de la compleja labor de ser Oficial de Puericultura en el Centro de Desarrollo Infantil Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social es pertinente abordarlo desde la Psicología Cultural que brinda una serie de herramientas que permiten ir articulando como la persona vive la práctica de ser responsable del “cuidado” de los niños; herramientas que son importantes conocer desde la narrativa de las participantes, es decir, explicar las competencias pedagógicas que desempeñaban en las salas de atención de maternales de la estancia Infantil.

Respecto a la definición de “Competencia” establecida en el Programa de Educación Preescolar (PEP, 2011), se dice:

“La capacidad para responder a diferentes situaciones, que implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como las valoraciones de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (pág.11).

Coincidiendo con este argumento, en el Procedimiento para la operación del Servicio de Guarderías del Instituto Mexicano del Seguro Social (2014) establece que las competencias son:

“La capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (pág.13).

Lo anterior implica que las sociedades modernas se caracterizan por la constante influencia de información, los diversos canales de comunicación a los cuales tienen acceso tanto maestros como alumnos (as), se necesita fomentar competencias para la vida basadas en los cuatro pilares de la educación para que los alumnos aprendan a conocer, hacer, a ser, y a convivir (Cossío 2017).

En cuanto a la articulación de las Competencias con el Sistema Educativo Nacional, tiene necesariamente que trabajar en la marcha con los maestros, directivos y alumnos con los cuales se cuenta, los docentes de educación Inicial además de establecer relaciones diversas, tienen a su alcance en grados diversificados, materiales y recursos tecnológicos que conforman múltiples realidades:

“Insertarse en el mundo significa también comunicarse con él, y comunicación presupone intersubjetividad, apropiación de que sustentan los supuestos académicos Nacionalmente” (Leal 2006, pág. 201).

El enfoque por competencias es retomado en el ámbito educativo para romper con la enseñanza sedimentada y con la transmisión de conocimientos desligados de los contextos y de los aprendices, así como también impulsar un aprendizaje de saberes prácticos en contextos determinados.

Desde el punto de vista profesional, la competencia está estrechamente vinculada con los modos de actuación, con las funciones a cumplir por el

profesional y sus características están determinadas por la forma en que las Oficiales de Puericultura organizan y utilizan los conocimientos adquiridos, integrándolos a la práctica es decir, los interrelacionan con su contexto de participación, en el Centro de Desarrollo Infantil Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social en dependencia de las peculiaridades individuales y sociales teniendo como correspondencia el desarrollo de los objetivos de la educación (Soler, 2004).

En este sentido, se estableció como categoría de análisis, la utilización de competencias educativas en la labor del docente para el logro de estándares curriculares y aprendizajes adquiridos, situándose como el eje vertebral del planteamiento curricular, de las cuales se despliegan una serie de saberes indispensables para la formación del Ser Humano.

Por tanto, en esta categoría de análisis se realiza una aproximación a la definición de algunas de las competencias de este profesional, aspecto sumamente complejo, puesto que el mismo concepto actual de competencia en el marco de la educación permanente exige una revisión y ampliación de la noción de puericultura y de aprendizaje (Galvis 2007).

Para alcanzar este objetivo, Cosío (2007) menciona que es fundamentalmente el diseño del perfil del educador, explicando que este agente pedagógico debe despertar el interés por aprender, cómo aprender y mantener al día estos conocimientos.

Por lo que se ha dicho en los párrafos precedentes, podemos decir que tenemos dos maneras de entender la competencia: i) a nivel profesional, referido expresamente a los estudios calificados sobre la educación infantil, o como tradicionalmente se les conoce, que cuenten con el Título de Licenciadas en Educación Pre-escolar. Según el currículo que actualmente se lleva a cabo en la UPN. Y ii) el Currículo que, valiéndome de la terminología de Lave y Wenger (1991) es un *Currículum de Aprendizaje*, puesto que es una “carrera del oficio” que se ha aprendido a través de la práctica a lo largo de la trayectoria de participación en dicho conjunto de prácticas que llamamos “puericultora”. En la parte del método ya se estableció el número de puericultoras así como sus grados académicos. Y se puede ver que ninguna

cuenta propiamente con el título referido, en el mejor de los casos, tienen estudios de licenciatura de áreas afines, como pedagogas o psicólogas. Por lo que el análisis que se hace de las *competencias*, se hará desde la práctica misma de la que han participado. Eso no quiere decir que la institución no les haya “capacitado”; esto es, haber programado cursos de distinto orden pero que tienen un fin práctico.

Actualmente, el IMSS ha suplido la falta de profesionalización, con esta manera de modernizar a su personal. En líneas generales, el cambio social demanda que las personas se automotiven, sean creativas, capaces de asimilar adaptarse a los nuevos cambios lo que conduce a reformular la forma en que se concibe el papel del docente, así como en el modo como son definidas sus distintas tareas y funciones (Galvis, 2007).

Para ello, es necesario concebir a la puericultora bajo otro paradigma, diferente al tradicionalmente utilizado. No se trata de definir mecánicamente, a través de un listado, las competencias del docente, es preciso desentrañar qué elementos cognitivos, valorativos y de destrezas que favorecen la resolución de los problemas educativos, desde todos los niveles de desempeño del docente, para que, de esta manera, sea posible identificar y analizar aquellas capacidades requeridas por un grupo social determinado, en un contexto específico, lo cual le dará pertinencia social a este nuevo perfil (*op cit*). Específicamente se ahondará en las actividades, relatos e interacción de las puericultoras del Centro de Desarrollo Infantil Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social.

En relación con las competencias profesionales del docente, Braslavsky (1998) afirma que los profesores que trabajen actualmente y que deseen persistir en roles vinculados a la mediación con los conocimientos en proceso de proliferación deberán tener competencias vinculadas con:

La resolución de los problemas o desafíos más coyunturales, a las que denomina "pedagógico didáctico y "político e institucional", vinculadas con desafíos más estructurales, denominadas "productiva e interactiva" y vinculadas con procesos de especialización y orientación de su práctica profesional, denominada "especificadora (p 27).

De esta forma Braslavsky (1998), sostiene que los docentes para una mayor profesionalización de su función además, deben saber:

- Planificar y conducir movilizando otros actores.
- Adquirir o construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia. Hay saber cuándo un proceso o actividad es aplicado en situaciones o prácticas que requieren dicho saber.
- Identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades del aula. Esto requiere una capacidad de observación que debe aprenderse ya que no se encuentra naturalmente.
- Seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, para la optimización del tiempo, de los recursos y de las informaciones disponibles.
- Hacer, disponibilidad para modificar una parte de lo real, según una intención y por actos mentales apropiados. En la presentación de una disciplina el profesor generalmente transmite mientras que en el desarrollo de proyectos “hace” y promueve el proceso de aprendizaje.

En este sentido respecto a las competencias que deben conformar el perfil profesional de los docentes de educación Inicial en la sociedad pueden sintetizarse en: un docente con actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad y respeto por todas las personas y grupos humanos, con principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores y con consistente formación pedagógica y académica, autonomía personal y profesional. Además, debe poseer amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio, que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales con innovación y creatividad.

Siguiendo en esta misma línea, los planteamientos señalados por Delors (1996) en el informe presentado a la UNESCO con la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Acota el autor, que la educación para cumplir con las misiones que le son propias debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales:

- ❖ **Aprender a conocer:** supone el desarrollo de operaciones analíticas, relacionales e integradoras, de acuerdo a los niveles de desarrollo y para construir los correspondientes instrumentos del conocimiento (de nociones a categorías).
- ❖ **Aprender a hacer:** Implica operaciones efectivas de actuación, ejecución y de transformación, para poder influir sobre el propio entorno. Aprender a convivir; que supone capacidad de expresión, afecto, comunicación, valoración, participación, concertación y afectividad, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
- ❖ **Aprender a ser:** Es el proceso fundamental, que recoge elementos de los tres anteriores, para que aflore la personalidad y se esté en capacidad de obrar con autonomía, juicio y responsabilidad personal.

De allí que para explicar la relación entre competencia y aprendizaje, se asume que todo ser humano posee competencias que suponen la integración de varios elementos: el conjunto de conocimientos necesarios para su desarrollo (aprender a conocer), las habilidades y destrezas requeridas para realizar una actividad (aprender a hacer), la actitud orientada a su realización con resultados eficientes (querer hacer) y los rasgos de personalidad del sujeto (autoestima, valores). De esta manera, las competencias pueden entenderse, en relación con el aprendizaje, como un producto o resultado de la integración dinámica de diversos tipos de conocimientos y prácticas (saberes), que conducen al hombre a tener éxito en las actividades que realiza, es decir ser competente (Cossío 2017)

En este sentido, Soler (2004) plantea que las competencias necesarias para todo profesional que se dedique a la docencia deben incluir cuatro dimensiones principales:

- *Competencia personal.* Características de madurez y seguridad, autoestima, empatía y equilibrio emocional. Concretamente Las participantes destacan el vínculo entre las Puericultoras y los niños (as), habilidades y destrezas comunicativas con los usuarios.

- *Competencia pedagógica.* Habilidades didácticas, técnicas de investigación-acción, conocimientos psicológicos y sociales (dinamizar grupos, resolver conflictos). Específicamente se mencionan elementos indispensables para el logro de esta competencia como: Planeación, Certificación y materiales didácticos.
- *Competencia cultural.* Conocimiento de la materia que imparte y de la cultura actual. Se abordó en el primer apartado acerca de las Tradiciones públicas, en el presente estudio hace referencia a las actividades sociales, conocimientos y costumbres en el Centro de Desarrollo Infantil Número 15 del IMSS.

Articulando las dimensiones de las competencias docentes con los propósitos que se establecen en el programa de Educación Preescolar 2014 (PEP) constituye la capacidad de actuación que tienen las Oficiales de Puericultura ante las diversas situaciones que se presentan en las salas de atención, tales como la resolución de problemas profesionales de forma autónoma y flexible, la organización del trabajo, es decir, la capacidad que tienen las participantes para realizar su jornada laboral con eficacia.

Por tanto, esta categoría de análisis tendrá la intención de explicar lo referente a competencias educativas establecidas por el Programa de Educación Preescolar (2011), además de conocer la forma de actuación por parte de las puericultoras del Centro de Desarrollo Infantil. La Secretaría de Educación Pública plantea algunos supuestos ideológicos para hacer posible la interiorización de conocimientos prácticos valores y principios vinculados a los contextos de participación de los usuarios del servicio del Centro de Desarrollo Infantil, necesarios para la vida en comunidad, reconociendo que las personas tenemos rasgos culturales distintos, labor que hace posible que los Docentes actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia, la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género (Programa de Educación Preescolar 2011). Específicamente en el Procedimiento para la Operación del Servicio de Pedagogía en los Centros de Desarrollo Infantil del IMSS establece:

“La atención al niño y la niña se proporcionará en un marco de calidad, calidez, y del respeto a sus derechos, que genere las condiciones necesarias para el desarrollo de su personalidad y promuevan el Desarrollo Integral”.

Con los supuestos antes mencionados se da cuenta que se encuentran articulados los planteamientos Educativos establecidos por la Secretaría de Educación Pública en el Programa de Educación Preescolar y en el Instituto Mexicano del Seguro en Social en las Políticas Generales del Procedimiento para la Operación del Servicio de Pedagogía en los Centros de Desarrollo Infantil aspectos que impactan en el empleo de las Competencias de las Oficiales de Puericultura en el presente estudio.

Dicho lo cual, se pasa a tratar cada una de las competencias que se enlistaron arriba para detallar la práctica. El recurso será que acudiremos a lo observado y comentado con las puericultoras sobre cada una. Se irá citando cuando haya información y se comentará brevemente su pertinencia.

5.2.1 Competencia personal

Siguiendo con los objetivos de las competencias educativas, establecidas en el Programa de Estudio de Preescolar (2011) señala que los alumnos:

“Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas” (pág.88).

Mediante las observaciones recabadas en el Centro de Desarrollo Infantil Número 15 del Seguro Social, se pudo dar cuenta que las participantes Fátima, Katy y Mariana les preguntan a los niños constantemente aspectos de su vida cotidiana tales como su estado de ánimo “¿Cómo te sientes?” relacionados a su entorno o lugares recreativos tales como el cine, restaurantes, áreas verdes por ejemplo “¿A quién lo han llevado al parque?, ¿Cómo es?, ¿Quién te llevó?”, etc.

Sobre los elementos de su vestimenta, les preguntan constantemente las Oficiales de Puericultura, muestra de ello es lo siguiente: “¡Qué bonita Playera!, ¿Quién te la compro? ¿Dónde te la compraron?”.

Cuando se les cuestionó a las participantes el motivo de indagar en aspectos personales de los niños, ellas mencionaron que era conocerlos, para que los niños mediante el diálogo se desarrollaran en el grupo, adquieran confianza con ellas y sus compañeros, además era un ejercicio que les permitía a los niños expresar su estado de ánimo, así como contar historias que ellos vivían diariamente; a partir de dichas características, las oficiales de puericultura emplean su *competencia personal* debido a que fomentan aspectos de empatía y comunicación con los niños que tienen a su cargo a partir del lenguaje en el aula.

La importancia de analizar el lenguaje desde la psicología histórico cultural, es porque según Vygotsky (1979) fomenta el *desarrollo cultural del niño*, toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (a) (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.

Con los elementos descritos en torno al lenguaje y la expresión colectiva, aparecen como un proceso en el plano social mediante el intercambio de códigos y significados de los niños (as) con las Oficiales de Puericultura, posteriormente son aprendidos, es decir, interiorizados por los menores que acuden a la Estancia Infantil.

Por tanto, la educación como es una poderosa influencia social que no puede ser descartada del análisis de influencias externas que deben ser contempladas cuando se aproxima uno al estudio del desarrollo psicológico, en este caso entre las Oficiales de Puericultura y los niños que tienen a su cargo.

En este sentido podemos afirmar que las participantes mediante la habilidad de cuestionar lo que los niños (as) conocen acerca de su persona, entorno y modos de actuación de una manera eficaz, también enseñan a los

mismos a expresar sus sentimientos. Podemos decir que las Oficiales de Puericultura emplean su *competencia pedagógica* tal como se describe en su definición establecida por la Secretaría de Educación Básica (2011).

Sin embargo la interrelación que tienen los niños con las Oficiales de Puericultura influye en la interiorización de conocimientos de los alumnos, tal como menciona Campo (2009), acerca de la formación de una relación cálida entre niño (a) y la cuidadora es crucial para la supervivencia y desarrollo saludable del menor, tanto como lo es la provisión de comida, cuidado infantil, la estimulación y la disciplina. Articulando este planteamiento con la narrativa de las participantes, Katy menciona:

El vínculo entre maestra y los niños (as) es importante porque aunque son seres muy chiquitos, tienen la capacidad para ver cómo es cada persona, es bien importante tengas empatía y les des un poco de tu cariño, tú vives el día a día con los niños, les das seguridad al estar en la escuela, sobretodo porque los niños se identifican las maestras, vez su desarrollo de los niños.

En la voz de Katy, podemos dar cuenta que sitúa el cariño y la empatía como elementos afectivos que favorecen el desarrollo de los niños (as) que tiene a su cargo, constituye el desarrollo de la competencia personal, que establece el afecto como un modo de relación bidireccional de confianza y diálogo, el cual genera la apropiación de ideas, sentimientos, valores, conocimientos, características de madurez, seguridad, empatía y equilibrio emocional, depositadas en los niños.

Concretamente, el Instituto Mexicano del Seguro Social (2014) define el Vínculo Afectivo:

*“Unión Emocional formada entre el niño (a) y la persona que lo cuida, por lo general su madre, que le otorga estabilidad y seguridad para su vida futura”
(Procedimiento para la operación del servicio de Pedagogía en Guarderías IMSS, pág. 16)*

Vinculando el argumento de Katy del Instituto Mexicano del Seguro Social sitúa el vínculo afectivo entre la Puericultora y el niño (a) como un

elemento indispensable en el desarrollo del mismo. En este sentido, ha habido autores que estudian la infancia, tales como Piaget (citado en Papalia, 2002) que describen a los infantes como actores o creadores, es decir como entes que construyen su mundo activamente, y ponen en movimiento su propio desarrollo. Siguiendo con el mismo planteamiento acerca del vínculo afectivo con los niños (as), Mariana menciona la importancia de la interacción con los niños de la Sala de atención de Maternal C2:

El vínculo con los niños (as) es muy importante porque los niños se acoplan a las maestras e igual nosotras a los niños como te mencionaba cada uno son diferentes, dependiendo de cómo te lleves con ellos va a hacer con el gusto que los niños lleguen a la sala, te sigan en las actividades, además que se eliminan las incidencias de que se caigan, se peguen o tu como maestra te metas en broncas.

Respecto al testimonio de la participante, ella argumenta que la relación entre las Oficiales de Puericultura y los niños (as) es fundamental porque ellos disfrutaban las actividades pedagógicas, de su estancia en el Centro de Desarrollo infantil, aspecto que influye para la interiorización de los contenidos educativos, reducción de accidentes en las salas de atención.

Además de ello, el Procedimiento para la Operación del Servicio de Pedagogía en los Centros de Desarrollo Infantil Establece que la Oficial de Puericultura:

“Acompañará permanentemente a los niños y las niñas para mantener su integridad física y emocional, brindando atención a los niños (as) propiciando un ambiente armónico con vínculos Afectivos Sanos (p.11)

Con la cita anterior se explica a las Oficiales de Puericultura sus funciones en el Manual de Procedimientos establecido por el IMSS, en el que permea el vínculo de las Participantes con los niños formando un contexto de participación cohesionado en el que se lleve a cabo la resolución de conflictos de manera positiva, tal como explica Mariana en su argumento respecto a las reglas de convivencia según la Secretaría de Educación Pública (2011):

“Los alumnos (as) aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, a resolver conflictos mediante el

diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender” (pág. 88).

En breve, las observaciones de las labores de las Oficiales de Puericultura en el Centro de Desarrollo Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social se pudo notar que los niños cuando se agreden entre sí mismos, las participantes: Katy, Paloma, Mariana y Fátima invitan a los niños (as) del incidente a acudir con ellas, para que expliquen el motivo de la discusión, posteriormente el niño (a) que agredió pide una disculpa al otro y menciona que son amigos y no se deben de lastimar, acto seguido se dan la mano, simbolizando afecto y unión en ellos.

A partir de la explicación de la categoría antes mencionada podemos notar que las Oficiales de Puericultura proporcionan a los niños (as) la justificación de sus actos, desde la civilidad porque para ellas como responsables de las salas de atención es importante realizar conductas como levantar la mano para participar, expresar sus deseos, experiencias, valores y necesidades a partir del diálogo, las maneras de resolverlo entre los mismos niños con la supervisión de las Oficiales de Puericultura. Resumiendo este apartado podemos decir que las participantes realizan de manera eficaz los procesos comunicativos en el aula, siendo los niños el ejemplo del “Saber hacer” o ejecutar soluciones pertinentes a las situaciones pedagógicas dentro del microsistema que es sala de atención de la estancia infantil del Centro del Desarrollo Infantil.

Nuevamente con el ejemplo antes mencionado se puede dar cuenta que las participantes emplean sus competencias personales que implica reproducir la mediación de conflictos entre los mismos niños (as) y la resolución de los mismos, así como también el empleo de su competencia pedagógica que fomenta acciones que promuevan el equilibrio emocional en los usuarios.

Hablando de valores, Katy, Paloma, Mariana y Fátima llevan a cabo el establecimiento de conductas autónomas en los niños, tales como auxiliar y supervisar que realicen el comer, lavarse las manos y dientes de manera autónoma que favorece a la inserción del sistema Nacional entorno a ser

independientes y valerse por sí mismos tal como se establece en el manual de procedimientos:

La Oficial de Puericultura realiza con los niños (as) actividades formativo-asistenciales en las que los niños participan en el arreglo personal, con el fin de estimular la adquisición de autonomía en forma paulatina de acuerdo con sus habilidades, destrezas y nivel de desarrollo (pág.57)

Las Oficiales de Puericultura fomentan en los niños actividades para la adquisición de hábitos y la autonomía. En lo concerniente a la respuesta de los niños ante situaciones que pongan en riesgo su integridad personal, mediante las observaciones se ubicó el ejercicio de realizar dos simulacros mensuales, en los cuales las participantes emplean nuevamente el canto los niños (as) de las salas de atención la estancia infantil para mantener la calma ante de dicha catástrofe.

Lo dicho es acorde al Procedimiento para la Operación del Servicio de Pedagogía en Guarderías del IMSS (2014) establece que las Puericultoras:

Fomentan en los niños (as) la preservación del medio ambiente, el cuidado del agua y el depósito de la basura en el lugar correspondiente, durante la realización de las actividades higiénicas (pág.23).

Así es como las puericultoras están fomentando en los niños la cultura del medio ambiente mediante la realización de cuentos en las que les narran a los usuarios el cuidado por el planeta, tales como el depósito de los restos de basura en los contenedores correspondientes, además de la realización de simulacros en la Estancia Infantil.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (1994) la comunicación a través del lenguaje oral, es una forma en que se utiliza la expresión social. Efectivamente, como profesional de la educación es importante que se permita a los alumnos que se expresen, participen y aporten ideas durante las actividades pedagógicas, manejando conceptos que sean claros y concretos con el fin de desarrollar el lenguaje oral, la fluidez y el pensamiento.

5.2.2 Competencias pedagógicas

En cuanto al establecimiento de las competencias Pedagógicas establecidas por la Secretaría de Educación Pública (2011), se menciona que los niños se interesen en la observación de fenómenos naturales y las características de los seres vivos; participen en situaciones de experimentación que los lleven a describir, preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado del medio.

Añadiendo más ejemplos de ello, es el argumento de Paloma quien menciona lo siguiente:

Quando yo estaba en la Universidad, nos decían que teníamos que ser guía para los niños (as), que buscáramos la forma para que ellos aprendieran más rápido, yo creo que improvisar siempre te ayuda, les digo ¿ya vieron niños (as) que está nublado?, haber cántenme una canción para que salga el sol, y ya empiezan los chamacos “Sol, Solecito, caliéntame un poquito”.... yo les hago segunda, empezamos a cantar, o si no los paso al pizarrón y les, digo, ya sé, se me antoja un pastel (dibuja uno por favor), el siguiente ahora un refresco, o así lo que se me vaya ocurriendo.

Mediante el Argumento de Paloma podemos observar la articulación del canto con los fenómenos naturales, la utilización de expresiones gráficas como el dibujo en el pizarrón, la imaginación, la creatividad y el desarrollo de la motricidad fina mediante la simbolización de los elementos solicitados por la Oficial de Puericultura, y la motricidad gruesa mediante el movimiento y actividades que involucran los cantos.

Autores como Palau (2005 en Campo 2009) aclara que, en este proceso, la verbalización e interiorización del lenguaje es el instrumento que le permitirá al niño (a) integrar todos los factores que constituyen su esquema corporal y controlar el pensamiento que dirige la conducta motriz, dando lugar a la capacidad de reflexionar y anticipar el movimiento.

Coincidiendo con este argumento, Castillo (2011 en Cossío 2017) menciona que el lenguaje y el pensamiento van ligados, en el desarrollo del niño (a), por lo tanto, en la escuela debe estimularse actividades que fortalezcan la comunicación oral, considerándolo como parte fundamental en el desarrollo de los alumnos, ya que con él, satisface necesidades básicas, que van desde solicitar alimento, hasta manifestar sus emociones y sentimientos.

En pocas palabras, el sistema educativo del Centro de Desarrollo Infantil Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social vinculado a los estándares curriculares establecidos por la Secretaría de Educación Pública, ha sustentado actuar en la misión de desarrollar la creatividad en los niños (as), logrado con la capacidad de inventiva e improvisación como se vió arriba.

Según Molina (1994) improvisar consiste en utilizar los elementos pedagógicos conocidos para obtener un resultado nuevo, la misión del profesor consiste en hacer descubrir experiencias nuevas a los alumnos (as), de tal modo que puedan servirle para expresar su propio mensaje dentro de sus contextos de participación.

En síntesis, la improvisación es el manejo del lenguaje que permite la expresión de un mensaje individual, conocer la subjetividad de cada niño (a), usando elementos conocidos para ellos, tales como los recursos naturales, animales, cuestiones relacionadas a su contexto de participación tal como menciona Paloma

La relevancia de improvisar en las salas de atención es para resolver necesidades pedagógicas que se presentan en el aula. Sin embargo, es de suma importancia la planeación educativa que conlleve al logro de las competencias educativas por parte de los agentes educativos del Centro de Desarrollo Infantil Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social, el mejoramiento de los estándares curriculares en los usuarios del servicio.

5.2.2.1 Planeación Educativa

La Secretaria de Educación Pública (2011 en el Programa de Educación Preescolar), menciona que la planeación educativa es el proceso fundamental

en el ejercicio docente que contribuye a plantear acciones para orientar la intervención del maestro hacia el desarrollo de competencias, al realizarla conviene tener presente los aprendizajes esperados y los estándares curriculares son los referentes para llevarla a cabo, además de la generación de ambientes de aprendizaje lúdicos y colaborativos que favorezcan el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en los niños (as). Específicamente en el Instituto Mexicano del Seguro Social establece:

“Deberá existir el formato de Planeación de actividades pedagógicas, clave 3220-009-207 (anexo 6 págs. 132-133) en cada sala de atención y éste podrá modificarse cuando las autoridades de la Secretaría de Educación en la Ciudad de México o en las Entidades Federativas lo soliciten, respetando los rubros sobre los elementos curriculares, actividades complementarias y resultados” (p.7).

Sin embargo, la realidad en el Centro de Desarrollo Infantil tiene matices muy contrastantes porque al cuestionar a las participantes respecto a la ejecución de la Planeación Educativa en las Salas de Atención, mencionaron que es responsabilidad de la Educadora, que normativamente ella establece los planteamientos académicos para hacer posible el logro de aprendizajes en los niños (as), de acuerdo con el Procedimiento para la Operación del Servicio de Pedagogía en Guarderías del IMSS, establece como objetivos para las educadoras los siguientes supuestos:

Diseña semanalmente diversas actividades pedagógicas y construcción de escenarios de aprendizaje de acuerdo a lo descrito en la “Guía técnica para la Atención del niño(a) en el Centro de Desarrollo Infantil, Clave 3220-006-015 (anexo 5), con la finalidad de identificar logros y áreas de oportunidad que requieran seguimiento conjunto (pág.36)

De esta forma la planeación resulta fundamental en la interiorización de conocimientos para los niños (as) del Centro de Desarrollo Infantil Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social, constituye un conjunto de supuestos fundamentados que la educadora considera pertinentes y viables para que niñas y niños avancen en su proceso de aprendizaje; debe considerar que el

trabajo con ellos es un proceso vivo, de ahí que sea necesaria la apertura a la reorientación y al ajuste, a partir de la valoración que se vaya haciendo en el desarrollo de la actividad misma.(Programa de educación Preescolar, 2011, Secretaria de Educación Pública).

Sin embargo en las observaciones recabadas en la estancia infantil y el discurso de las puericultoras se pudo dar cuenta que las educadoras realizan las actividades pedagógicas de los niños del CENDI, desarticuladas de las habilidades, aptitudes y necesidades académicas que presentan en las salas de atención, es decir, específicamente la Maestra Alba retoma las planeaciones educativas de meses anteriores para enfocarlas a los ejercicios actuales. A través de la observación participante, tuve la oportunidad de dictarle los supuestos pedagógicos para colocarlos en las salas de atención de los niños (as).

Cabe destacar que la planeación de las actividades y la intervención de las Educadoras de la estancia Infantil la realizan por semana, asunto que se ve en la voz de Fátima:

Pues es todas las salas en las que he estado, nada más en la sala de b1, es donde se han metido a hacer actividades, hicieron una hoja con las actividades por semana, y nos prestaban material pero eso nada más lo viví en esa sala porque había muchas incidencias, pero en las demás salas no lo he vivido.

Fátima manifiesta que la planeación de las Educadoras se realiza por semana, concretamente en la sala de Maternal B1 intervienen en las actividades con los niños que tienen problemas de conducta en comparación con las demás salas de atención.

Siguiendo con este planteamiento, Paloma menciona lo siguiente acerca de la intervención de las Educadoras del Centro de Desarrollo Infantil Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social:

“Están al pendiente porque hacen sus recorridos, pero no entran a las salas a tratar a los niños (as) más inquietos del salón, sí creo que deberían de intervenir específicamente con los niños (as)”

Nuevamente en el discurso de la participante se observa la ausencia de la intervención pedagógica con las Educadoras, se realizan recorridos a las salas de atención para conocer el desempeño de las Oficiales de Puericultura, se resuelven dudas de las participantes; sin embargo, la intervención específica en las actividades académicas con los niños no ocurre, solo en la sala de Atención de Maternal B1 tal como Lorena menciona lo siguiente:

La planeación educativa se lleva a cabo con cuándo llega la supervisión, aunque con esta nueva directora ha obligado a las educadoras a pegar la planeación por semana, está en ti como maestra, que la realices.

Los argumentos de Fátima y Lorena coinciden en que la planeación se les notifica de manera escrita a las Oficiales de Puericultura. Sin embargo las Educadoras no la ejercen, porque omiten la aplicación de los ejercicios con los niños.

Articulando la ejecución de la planeación educativa es necesario destacar que se lleva a cabo al menos una vez cada tres meses cuando tienen supervisión del Departamento de Guardería del Instituto Mexicano del Seguro Social, tal como menciona Katy:

“La verdad ejercemos la planeación cuando tenemos supervisión porque nos lo indican las educadoras y la directora, pero en otros días cuando se presenta alguna situación de conducta con los niños, las educadoras siempre nos dicen que le van a dar el reporte a los papás de los niños, que a ver cómo va evolucionando el niño (a) en el transcurso de los días, pero no se meten a trabajar a la sala, yo me siento muy molesta porque no trabajamos en equipo”.

Con el episodio antes mencionado podemos dar cuenta que la planeación educativa se ejerce para contribuir burocráticamente a los objetivos de la institución académica, se hace presente cuando está la supervisión por parte del Departamento de Guarderías del Instituto Mexicano del Seguro Social, (anexo 6).

Es de suma importancia destacar que Lorena menciona que la planeación educativa depende de las Oficiales de Puericultura meramente

como una sugerencia académica, entonces al platicar con las participantes, acerca de los conocimientos que tenían acerca de su normativa en torno al manual de procedimientos y el contrato colectivo de trabajo como profesionales en el cuidado de los niños, Lorena, Paloma, Mariana, Fátima y Katy coincidieron en que no lo habían leído, que desconocían su contenido. Por las demás narrativas de las participantes podemos observar que tienen poco o nulo conocimiento respecto a la normativa de actuación en el Centro de Desarrollo Infantil Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social, sustentando estas explicaciones en lo que establece Mariana:

Mmm, el manual de procedimientos nunca no lo han dado, ni impreso, el contrato colectivo pues a veces lo he hojeado en la oficina sindical o les pregunto a las delegadas, la verdad muy poquito.

Para dar mayor énfasis al argumento de las participantes, Fátima plantea lo siguiente:

“La verdad me lo había regalado una compañera, lo leí pero nada más una hojeada, del manual de procedimientos conozco solo lo que nos dieron en el curso de inducción”.

En palabras de Soler (2004), es necesario que los docentes tengan la competencia personal para desarrollar su autoconcepto como docentes llevar la propia gestión académica a la práctica diaria como responsables del cuidado de los niños, así como tener la adquisición de conocimientos sobre la disciplina con el objetivo de favorecer el desarrollo integral de su profesión.

En lo concerniente al discurso de todas las participantes depositan la responsabilidad de los objetivos pedagógicos meramente en las Educadoras para detectar las necesidades pedagógicas, y la solución de conflictos académicos que se presentan en las salas de atención.

Con todo ello, los objetivos pedagógicos se desvinculan de las habilidades de los niños depositados en la planeación educativa que consiste en lograr no sólo un “ciclo completo” a corto plazo, sino también en establecer una base de negociación continua para reconciliar los intereses en conflicto durante el proceso de ejecución (McGinn, & Warwick 2006).

Específicamente, la educación de los Centros de Desarrollo Infantil del Instituto Mexicano del Seguro Social posee un plan semanal de actividades pedagógicas para su desarrollo ordenado, (ver anexo 6). Sin embargo, en el momento de la ejecución académica se demuestra a partir de las observaciones y narrativa de las Oficiales de Puericultura todavía no se desempeñan las actividades por parte del personal pedagógico, ni se ha dado solución a los problemas educativos que enfrentan en las salas de atención, abriendo la brecha educacional para los usuarios del Centro de Desarrollo Infantil Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social.

En esta misma línea, una investigación con muestras representativas de docentes de educación básica de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, realizada por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, de la UNESCO, señala que los factores más problemáticos para los docentes se relacionan con el dominio de los contenidos, la organización del trabajo en clase y la planificación (Tenti, 2005).

La importancia de elaborar la planeación educativa constituye un proceso político que emplea técnicas académicas con una alta carga de legitimidad científica, para imponer nuevas formas de organización en los niños que acuden a los Centros de Desarrollo Infantil (McGinn, & Warwick 2006). Sin finalizar la discusión se ve el carácter práctico del quehacer de las puericultoras y que cuentan con su experiencia más que con cuestiones técnicas derivadas del apoyo de las Educadoras.

5.2.2.2 Materiales didácticos

Dada la limitación de actividades pedagógicas ejecutadas en las salas de atención vinculadas con la planeación educativa se requiere de material didáctico es definido en el Procedimiento para la Operación del Servicio de Pedagogía en los Centros de Desarrollo Infantil del IMSS:

“Juguetes, objetos y demás elementos que se utilizan en la aplicación de actividades enfocadas a desarrollar habilidades en el niño(a) y facilitar su aprendizaje”(p.14)

Respecto a las Características del material Didáctico el Instituto Mexicano establece lo siguiente:

“El material Didáctico que se la utilización de actividades pedagógicas de forma resistente, de calidad, de tamaños adecuados, no tóxicos y sin puntas para que no representen riesgo alguno para los niños (as)” (pág. 7 op cit).

En Contraste, al preguntarles a las Oficiales de puericultura respecto a los recursos físicos y materiales que disponían en las aulas, indispensables para la eficiencia de las actividades de las participantes que están a cargo de los niños, comentaron lo siguiente:

La verdad no estoy de acuerdo con el material que nos dan, porque a lo mejor me dan 3 tambores y tengo 18 niños, entonces le doy a un niño (a) el cordón, a otro las batacas y al último el tambor, en eso no estoy de acuerdo, faltarían obviamente más recursos en las salas (Katy)

Coincidiendo con este argumento (Manrique y Gallego 2012) mencionan que los materiales didácticos son un soporte cognitivo en el proceso de aprendizaje dinámico de los niños, destacando su importancia en los procesos de formación en la primera infancia, debido a que en esta etapa los niños (as) requieren ambientes gratos y estimulantes, que propicien nuevos saberes y posibiliten un mejor desarrollo en todas sus dimensiones.

La narrativa de Katy destaca que los recursos académicos son insuficientes en el aula, aspecto en el que coincide Fátima:

Sí por decir son 25 niños (as) solamente nos dan 10 muñequitos, nos falta material por eso trato de traer mi bolsa con cosas para los niños no se aburran mucho, la verdad es muy poco, cuando pides a la educadora a veces no tiene o tarda en traertelo.

Fátima además destaca que ella por iniciativa propia lleva a las salas de atención una bolsa con sus materiales educativos, tales como: peluches, burbujas, libros para colorear, que tiene que registrar con el personal de Seguridad en la entrada y a la salida.

De acuerdo a la experta en educación, Montessori (1967), afirma que el material educativo son los objetos más importantes del ambiente son los que se prestan a ejercicios sistemáticos de los sentidos y de la inteligencia con una colaboración armoniosa de la personalidad psíquica y motriz del niño (a) y que, poco a poco, le conduce a conquistar, con exuberante y poderosa energía, las más duras enseñanzas fundamentales de la cultura: leer, escribir y contar.

En resumen, en los ambientes educativos se encuentran elementos que favorecen y potencian la educación; dichos objetos se han denominado materiales didácticos, que, cuando se utilizan con metodologías lúdicas y ricas en aprendizajes prácticos para los niños, logra fortalecer su desarrollo, propiciar esquemas cognitivos más significativos, ejercitar la inteligencia y estimular los sentidos.

Sin embargo la distribución de materiales didácticos, es muy poca, tal como menciona Lorena:

“Yo siento que las educadoras te dan muy pocos recursos por ejemplo te dan de un material, pero te dan 4 piezas, entonces si tengo 30 niños que les voy a dar a los demás, los niños (as) se aburren, y tú como maestra no cuentas con los recursos académicos.”

Según Rodari (2004) los materiales didácticos son fundamentales en el desarrollo del niño (a) debido a que le instituyen las funciones simbólicas del lenguaje y del juego para convertirse en componentes de la personalidad.

Vinculando este planteamiento, con lo expresado por todas las participantes coinciden que los elementos didácticos no son suficientes para el logro de los objetivos académicos de las Oficiales de Puericultura, de acuerdo al Programa de Educación Preescolar (2011), que menciona que es importante que el docente tenga información actualizada acerca de los recursos con los que cuenta en el aula y en el plantel. Contar con recursos sofisticados e innovadores no garantiza el éxito de los aprendizajes si se desconoce su uso y utilidad. Por el contrario, si tiene un manejo de las opciones que ofrecen, se podrá incorporar en más de una ocasión y su empleo será significativo en contraste si el docente desconoce las condiciones del lugar, así como los

contenidos y actividades que ofrece, posiblemente la experiencia no aportará aprendizajes valiosos e incluso puede provocar el desinterés en los niños.

Articulando la distribución de material didáctico con las competencias educativas establecidas por la Secretaría de Educación Pública se desarticula de los objetivos pedagógicos planteados para la estancia infantil, limita la participación de los agentes académicos, específicamente de las Oficiales de Puericultura que laboran en el Centro de Desarrollo Infantil Número 15, quienes manifiestan desconocimiento respecto a la normativa de actuación establecida por el Instituto Mexicano del Seguro Social: Manual de Procedimientos y Contrato Colectivo de Trabajo.

Es de suma importancia mencionar que la utilización en las salas de atención de “los pocos materiales didácticos”, destaca nuevas de actividades, tal como lo expusimos en el marco teórico para la Teoría de la Actividad en voz de Engeström (2009 en Tapia 2017), las actuaciones en una actividad (lo que hacemos, cómo lo hacemos, lo bien que lo hacemos, la motivación, el conocimiento y la disposición hacia la actividad) están mediadas por cómo un individuo se siente con los demás y con él mismo, es decir, cuando somos “buenos en lo que hacemos” generamos sentimientos positivos hacia nosotros, contribuyendo a un mejor desempeño de la actividad.

En resumen las competencias docentes tienen dos finales explicadas por Soler (2004)

1. Dan la posibilidad de diagnosticar la calidad de la actividad, la eficacia, cómo ocurre el aprendizaje y las necesidades de éste (tal como se mencionó la importancia de la planeación educativa, recursos materiales).
2. Certifican el nivel académico, profesional, tecnológico y científico del individuo. Es competente el docente instruido, cuyos conocimientos han sido comprobados y ha sido capaz de demostrar la experiencia adquirida en su quehacer.

Todo ello es importante para indagar respecto a las competencias que poseen las participantes en torno a la aplicación de actividades establecidas en la planeación pedagógica, los recursos, materiales didácticos que utilizan en las salas de atención de maternas, además de ello fue relevante para esta

investigación conocer la certificación y capacitación que han tenido las Oficiales de Puericultura que trabajan en la estancia infantil, asunto que se retoma a continuación.

5.2.2.3 Certificación

Respecto a los requisitos necesarios para laborar como Oficial de Puericultura en el Instituto Mexicano del Seguro Social, establecidos en el Catálogo Abierto de requisitos a Ocupar las Plazas (Contrato Colectivo de Trabajo del Instituto Mexicano del Seguro Social, 2015)

“Certificado de Instrucción Secundaria o Prevocacional, Género Femenino, con edad al momento de ingreso al Instituto Mexicano del Seguro Social de 20 a 35 años, haber tomado el curso de capacitación de ingreso y aprobado el examen de capacidad y ejecución práctica de las labores a su cargo”

Respecto a la escolaridad de Secundaria que solicitan para laborar como Oficial de Puericultura Piek (2005) afirma que este nivel de estudio constituye un espacio clave para reforzar las competencias básicas de la vida y para adquirir la cultura común que promueve la ciudadanía contribuye a conocer a través de la experiencia y a estar en contacto con temáticas como la salud, la ciencia y la tecnología. Es justo en la secundaria cuando se adquieren competencias importantes para la vida tales como la formación de buenos ciudadanos en equipo, el trabajo en equipo, solución de problemas, la adaptabilidad, etcétera.

En resumen según Piek el nivel de estudios de Secundaria prepara a los estudiantes para la transición al mundo del trabajo. Vinculando los aspectos normativos establecidos por el Instituto Mexicano del Seguro Social y los testimonios de las participantes respecto a la Certificación que tienen y los cursos de Capacitación impartidos en el IMSS para conocer las competencias docentes que poseen las Oficiales de Puericultura en las salas de atención se puede apoyar con la narrativa de las participantes, para dar cuenta de la práctica y su capacidad certificada o no Fátima menciona lo siguiente:

“La verdad si me ha costado mucho trabajo acoplarme al trabajo yo estudié odontología, pero aquí te piden un nivel de estudios de secundaria, entonces se supone que todas somos capaces para desempeñar las funciones de esta categoría”

Mediante el testimonio de Fátima podemos ver que según la lógica de Ibarrola (2014), la población con mayor escolaridad tiende a orientarse a mejores espacios y condiciones de trabajo y mayores ingresos, pero en la medida en que se saturan esos espacios, la fuerza de trabajo calificada se “desparrama” hacia otros espacios, específicamente en la participante en la inserción al Instituto Mexicano del Seguro Social contribuye a la inserción de los mercados “protegidos” por poderosos sindicatos o asociaciones gremiales.

Con lo expuesto anteriormente podemos observar en Fátima que al ser trabajadora sindicalizada exige un nivel de escolaridad básica (Secundaria) para la categoría de Oficial de Puericultura en el que los capacitan en el área tecnológica o talleres escolares que los instruyen en el mercado laboral, justificando sus conocimientos con un diploma de auxiliar técnico en una determinada especialidad.

En la actualidad, nos encontramos en el marco del contexto de desarrollo tecnológico que enfrenta las demandas impuestas por la globalización, resulta interesante cuestionarse sobre la importancia de una modalidad como la secundaria en el ámbito laboral, los cursos de capacitación como un engrane para satisfacer las necesidades de la categoría de Oficial de Puericultura en el Instituto Mexicano del Seguro Social.

Apoyando los argumentos antes mencionados con el autor Ingvarson (2013) menciona que para que los estudiantes aprendan en las escuelas, es fundamental que el conocimiento profesional docente se sustente en las políticas y estrategias académicas con el objetivo de garantizar la calidad de las instituciones educativas.

De acuerdo con el Instituto Mexicano del Seguro Social, establece en el Contrato Colectivo de Trabajo (2015) la importancia de la Capacitación para el personal de la siguiente forma:

“Proceso educativo, activo y permanente que consiste en adquirir, mantener, renovar, reforzar, actualizar o incrementar los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para el desarrollo personal y colectivo de los trabajadores”.

Respecto al derecho que tienen los trabajadores del Instituto Mexicano del Seguro Social para que sus trabajadores puedan asistir a los cursos de capacitación (Contrato Colectivo de Trabajo para los trabajadores del Instituto Mexicano del Seguro Social (2015) establece lo siguiente:

“Las becas para reuniones, cursos de capacitación, adiestramiento y actualización que sean impartidos por el Instituto serán becas íntegras de su sueldo”.

No obstante, este requisito no es lo que hoy se espera de la Oficial de Puericultura pues como se dijo en el marco teórico es indispensable contar con la profesión de educador, pedagogo o psicólogo educativo para trabajar en las instituciones educativas. sin embargo el IMSS siendo una institución que viene antes de la profesionalización en dicho ámbito, ha venido actuando en consecución con la organización sindical mediante “cursos de capacitación” que prácticamente suple el certificado con la práctica. Justo los siguientes párrafos evidencian esta situación tanto sindical como personalmente.

Articulando la importancia de la capacitación laboral con las competencias docentes, Soler (2004) afirma que los programas de capacitación tienen la finalidad de fortalecer la práctica laboral mediante la formación docentes y mejoramiento del desempeño profesional, respondiendo a la premisa de que mientras mejor informado y preparado esté el docente, más eficiente será su labor educativa.

En este sentido, la profesionalización de las puericultoras es imprescindible pero se suple al proporcionarles la posibilidad de enriquecer sus conocimientos y habilidades así como desarrollar las actitudes asertivas, con el objetivo de elevar la cualificación de la actividad docente.

Conforme a la normatividad vigente establecida por el Instituto Mexicano del Seguro Social, la capacitación del personal Operativo se debe realizar de manera periódica, con el propósito de garantizar la adquisición de

conocimientos, habilidades y actitudes que permitan el desempeño eficiente, una actualización continua y se promueva el desarrollo humano. Por tanto, al interior de los Centros de Desarrollo Infantil se contemplan diferentes programas de capacitación; los cuales dentro de sus temáticas principales se encuentran los Derechos Humanos de los Niños y Niñas, cuidado infantil, protección civil, entre otros (Directrices para la Prevención y Detección Oportuna del Maltrato O Abuso a Niñas y Niños de Guarderías IMSS, 2015).

En las experiencias de las Oficiales de Puericultura, se aborda la importancia de acudir a los cursos de capacitación impartidos por el Instituto Mexicano del Seguro Social de la siguiente manera:

Bueno todos tenemos un curso para entrar a esta categoría el de inducción pero cuando entras es todo lo contrario a lo que viste, también me han mandado a los cursos de manejo de incendios, al de primeros auxilios, yo creo que están bien porque es por el bienestar de los niños (as), nos preparan muy bien para saber cómo actuar ante cualquier imprevisto (Fátima).

Para dar claridad al curso de inducción que manifiesta la participante, en el Instituto Mexicano del Seguro Social lo define de la Inducción al Área y al Puesto:

“Proceso mediante el cual se orienta a un trabajador de reciente contratación, proporcionándole los conocimientos e información necesarios sobre área de trabajo y aspectos fundamentales de la actividad a desarrollar, que le permitan su adecuada integración para el eficiente desempeño de sus labores” (Contrato Colectivo de Trabajo de los trabajadores del Instituto Mexicano del Seguro Social, 2015).

Siguiendo con la opinión de las participantes respecto a los cursos de capacitación Mariana platicó lo siguiente:

“Si han sido varios cursos a los que me han mandado, algunos de ellos son de primeros auxilios, protección civil dos veces, y si ahorita que me acuerdo hace tiempo me mandaron a un curso de prevención del maltrato infantil, y otro de narración de cuentos, en los que aprendí algunos tips para trabajar con los niños (as)”.

La importancia de acudir a cursos de capacitación en materia de protección civil, lo define Macías y Pliego 2005 como:

La construcción social de riesgos y condiciones de vulnerabilidad históricamente acumuladas. Así el riesgo construido socialmente y el aumento de vulnerabilidad deben ser entendidos como desastres en potencia o vías de realización (pág. 35)

Vinculado este planteamiento con el contexto Internacional acerca de la importancia del empleo de medidas preventivas en materia de protección civil, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura (UNESCO), hacen hincapié en incluir a la protección civil en los planes de estudio de todos los niveles educativos y hacen una serie de recomendaciones a todos los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en divulgar tan importante tarea. Una de las campañas más significativas que ha realizado la UNESCO en el año 2006 fue con la idea de que "la reducción de los desastres empieza en la escuela", la cual busca, que las escuelas sean construidas en lugares seguros, con las normas y los materiales adecuados (Organización de las Naciones Unidas, 2007).

De acuerdo con Rosagel (2018) a nueve años del incendio de la Guardería ABC donde murieron 49 niños (as) y quedaron lesionados otros 70, los 19 sentenciados en 2016 están libres bajo un juicio de amparo y los funcionarios de primer nivel que estuvieron detrás de la tragedia ni siquiera fueron juzgados. Entre los sentenciados están la Jefa del departamento de Guarderías del Instituto Mexicano del Seguro Social, el Delegado Estatal en Sonora del IMSS. También el representante legal y el secretario del Consejo de Administración de la Guardería ABC.

Ante este suceso tan lamentable el Instituto Mexicano del Seguro Social ha creado medidas preventivas en torno a protección civil para los trabajadores que laboran en dicha institución.

De acuerdo con la psicología cultural es de suma importancia describir el contexto histórico-social de los Centros de Desarrollo Infantil, así como las características Institucionales del Seguro Social y el impacto que ejerce en la comunidad educativa (Tiana, 2012).

Siguiendo con la descripción de la narrativa de Mariana la obtención de habilidades en las salas de atención a partir de su participación en el curso de capacitación de “Narración de cuentos” le fue útil para la obtención de herramientas en las salas de atención donde labora, ante este argumento menciona que el cuento contribuye a favorecer en los niños (as) la imaginación, aumento de su vocabulario, formulación de preguntas y respuestas en el desarrollo de la historia, contacto con el lenguaje escrito en la secuencia de la historia expresadas por los agentes pedagógicos de los Centros de Desarrollo Infantil.

Coincidiendo con este planteamiento, Argueta (1994) menciona que la narración oral es un hecho social que refleja la conciencia e identidad cultural de los pueblos, permite la unión de los grupos sociales y comunitarios, en este sentido da sonido a la palabra escrita y contribuye al desarrollo de la imaginación de los niños (as).

Específicamente en el aula las profesoras deben de ofrecer oportunidades de escuchar por placer, leyendo libros en voz alta porque contribuye al desarrollo de habilidades de narración y capacidad de escucha en los niños, además del acercamiento a diferentes grafías con las que los alumnos se inician en el proceso de construcción y acercamiento a la lecto-escritura mediante la descripción de imágenes, mediante este ejercicio constante (Armstrong 2000 en Castillo 2011).

Se puede afirmar que mediante la lectura de cuentos, se retoman los objetivos del Programa de Educación Preescolar (2011) que se expresa en el campo formativo de lenguaje y comunicación, en el que los niños (as) describen, narran y formulan preguntas y respuestas, todo ello es posible mediante las competencias docentes que desempeñan las Oficiales de Puericultura en las salas de atención.

Siguiendo con las competencias docentes de carácter personal y pedagógico, es de suma importancia la interacción de las puericultoras con los niños, para prevenir, observar y detectar el maltrato Infantil en los usuarios del Centro de Desarrollo Infantil del Instituto Mexicano del Seguro Social.

Este tópico es relevante abordarlo porque según el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud de la OMS (2018) socialmente representa un problema de salud pública en todo el mundo, señalando a la violencia como uno de los principales problemas de salud pública de nuestro tiempo y destaca que el maltrato infantil es una causa de sufrimiento para los niños que puede tener consecuencias a largo plazo, tiene como manifestaciones el estrés y se asocia a trastornos del desarrollo cerebral temprano, en los casos extremos de estrés pueden alterar el desarrollo de los sistemas nervioso e inmunitario.

Concretamente en el Instituto Mexicano del Seguro Social se les brindan los conocimientos a las Oficiales de Puericultura acerca del maltrato infantil plasmados en las Directrices para la Prevención y Detección Oportuna del Maltrato o Abuso a Niñas y Niños de guarderías IMSS (2015) sustentando al maltrato entendiendo como toda agresión u omisión física, sexual, psicológica o negligencia intencional contra una persona de la menor edad, en cualquier etapa de la vida, que afecte su integridad biopsicosocial realizada habitual u ocasionalmente dentro o fuera de su hogar, por una persona, institución o sociedad en función de su superioridad física, intelectual o económica.

En este sentido el objetivo del curso referente al maltrato infantil es promover en el interior de los Centros de Desarrollo Infantil del IMSS, una cultura de prevención, detección, canalización oportuna para aquellas situaciones de maltrato o abuso a niñas y niños de los Centros de Desarrollo Infantil del IMSS, que permita coadyuvar en la Salvaguarda de su integridad física y emocional (Directrices para la Prevención y Detección Oportuna del Maltrato O abuso a Niñas y Niños de Guarderías IMSS, 2015).

Continuando con los testimonios de las participantes, en torno a la capacitación Lorena nos platicó:

Me han mandado a muchos cursos, al manejo del estrés, a cantos y juegos, es que sí han sido varios cursos. Yo siento que para mejorar maestras, la verdad sí nos ayudan, porque cuando te sales de tu ambiente de trabajo, que conozcas otras cosas también sirve, que adquieras herramientas es muy importante para nuestra categoría, cuando me mandaron al manejo del estrés

está padre, porque lo vivimos a diario, cuando queremos que a los niños (as) no les pase nada, porque son vidas y están bajo nuestro cuidado.

Mediante el relato de Lorena podemos destacar la satisfacción que tiene de acudir a los cursos de capacitación vinculado al crecimiento individual como puericultora, aspectos que se enlazan a la obtención sus competencias de manera personal y pedagógica en su microsistema (salas de atención), matizando su práctica de participación de nuevas significaciones, discursos y representaciones en la interacción con los niños del Centro de Desarrollo Infantil Número 15.

Otro aspecto de suma importancia que destaca es su competencia personal para el afrontamiento del estrés que le genera ser Oficial de Puericultura.

Según Bermúdez, Martínez, Ríus, Esteve (2004) mencionan que el estrés en docente lo definen:

“Malestar, o un estado emocional negativo que va acompañado de síntomas de angustia, tensión, frustración, ansiedad o depresión como consecuencia de las condiciones en las que los profesionales desempeñan su trabajo (pág.87)”

En este sentido Lorena menciona que el estrés que experimenta es el resultado de la gran responsabilidad de estar al “Cuidado de los niños (as)”, estando pendiente de su integridad en todo momento. Para sustentar este argumento el Instituto Mexicano del Seguro Social establece que la responsabilidad de todos los servidores públicos, que intervienen en el servicio de la guardería, es velar por el bienestar y desarrollo de las niñas y niños usuarios, protegerlos de cualquier acto u omisión que interfiera en sus derechos de ser físicamente saludables, estar mentalmente alertas, ser emocionalmente seguros, sociales competentes y capaces de aprender (Directrices para la Prevención y Detección Oportuna del Maltrato o Abuso a Niñas y Niños de Guarderías del IMSS, 2015).

Por su parte Katy ella menciona algunos “problemas” con la capacitación:

Yo creo que sea la capacitación no es la adecuada porque con un curso de 2 semanas, no sabes nada, ni siquiera de que se trata esto, porque cuando entras es más de mañas las habilidades que tienes, los años te lo van dando, las mismas compañeras te van diciendo como hacer las cosas, cuáles funcionan mejor (Katy).

Muy a menudo comprobamos que los docentes se acercan a la capacitación en una situación muy ambigua: tienen el deseo de formarse y al mismo tiempo tienen el deseo de que lo que se les diga confirme, afirme, afiance sus certezas, (Pereira 2005).

En resumen, la formación de competencias docentes para la educación inicial es un requisito fundamental para mejorar los aprendizajes de los niños (as) debido a que la acción pedagógica está basada en un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos que las Oficiales de Puericultura desempeñan en el Centro de Desarrollo Infantil Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social.

En este sentido, las participantes de la presente investigación manifiestan que los cursos de formación les brindan herramientas pedagógicas que son útiles en las salas de atención, sin embargo el recurso más importante para las puericultoras nace fundamentalmente de la experiencia con los niños en la estancia infantil, sustentando su quehacer laboral en sus vivencias académicas.

5.2.3. Competencias Culturales

Ejemplo de ello es la elaboración de eventos realizados en conmemoración del niño, madre y maestro en el Centro de Desarrollo Infantil Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social, el personal pedagógico enseñan estas celebraciones dentro del currículum de formación nacional, que se vincula con el conocimiento transmitido a los usuarios (as) del servicio, se reproducen las fechas cívicas relevantes de forma histórica y contextualizada desde el nivel de educación inicial con las prácticas de participación que implica en el personal pedagógico el “saber hacer”.

Es decir, que mediante la recreación de celebraciones al niño se le inserta en su medio cultural, tales como es el día del niño (a), que fue empleada la temática de “Circo” para conmemorar a los usuarios del servicio, mediante la recreación de payasos, leones, jirafas, domadores, entre otros personajes y la utilización de la danza, la cual las Oficiales de Puericultura diseñaron dos coreografías para los festejados, la ingesta de comida especial como pastel y bocadillos, además de la incorporación del baile mediante una bocina que emitía canciones infantiles para los niños (as). En este sentido, la música es recurso pedagógico que favorece el desarrollo intelectual, motriz y de lenguaje en los niños y las niñas en edad en la educación inicial, a través del fortalecimiento de procesos cognitivos como la memoria, la atención, la percepción y la motivación (Díaz, Morales y Díaz 2014) .En resumen, las Oficiales de Puericultura del Centro de Desarrollo Infantil Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social al transmitir los eventos históricos, conmemorativos y curriculares fungen como mediadores de la cultura con los niños porque muestran activamente la ventana de símbolos, significados, códigos sociales que compartimos como sociedad.

Continuando con los propósitos de las Competencias Educativas, en el Programa de estudio de Preescolar (2011) menciona que los niños (as) desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.

El gusto e interés por la lectura es proporcionado por las Oficiales de Puericultura y educadoras que participan en las actividades pedagógicas de los niños tal como menciona Lorena en su narrativa:

Por ejemplo en Maternal A que son niños (as) de 1 año y medio a 2, yo les enseñé un cuento, se los leí, creo que los niños todavía son muy chiquitos, que no ponían atención al 100% pero el manejo de la voz la descripción ayudan mucho, por ejemplo, yo les decía es un elefantito,

es de color gris y así le empiezas a enseñar para lograr su atención.

Según Rodari (1980) mediante el juego con las palabras y las imágenes, los niños se aproximan a la realidad social en el aula. Situándolo específicamente en el relato de Lorena, podemos observar esta actividad la realiza en la sala de Maternal A, los acerca al aspecto simbólico e interpretativo por medio de ilustraciones y descripción de las mismas.

Por tanto, la competencia cultural desarrollada por Lorena en la sala de atención tiene un aporte muy importante en los niños (as) del Centro de Desarrollo Infantil porque a partir del año y medio hasta los cuatro años, están escuchando, viendo y relatando cuentos que favorecen notablemente el sentido de la escritura, se relacionan a su vez con la siguiente competencia establecida en el programa de Educación Preescolar (2011):

Usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (música, artes visuales, danza, teatro) y apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos, ejemplo de ello es el discurso de Katy:

A mí me gusta trabajar con todos los niños (as) de maternas, porque tú como maestra vez como van pasando sus etapas de madurez, ellos lo hacen de manera muy rápida, a mí me gusta, por ejemplo, cantarles canciones de cri cri porque ellos empiezan a volar su imaginación, porque tú les cantas, ellos como que se van, lo ves en sus ojitos, que se están imaginando ,cuando yo hacía ese ejercicio, los niños se me quedaban viendo, yo creo que estaban imaginando lo que les decía.

El argumento de Katy expresa aspectos significativos en torno a que ella conoce las etapas de madurez de los niños (as), además de la utilización de la imaginación en la actividad pedagógica de cantar, articulando la fantasía, creatividad y utilización de lenguajes artísticos; para sustentar este argumento Vygotsky (2009) señala que la imaginación es la actividad creadora del cerebro humano, se manifiesta en la vida cultural posibilitando la creación artística científica y técnica en los niños. Entre las cuestiones más importantes para

este autor, es la capacidad creadora en los niños (as), la del fomento de esta capacidad y su desarrollo general y de la madurez en los mismos.

Siguiendo con el desarrollo y madurez de los niños (as), Lorena ubica al canto como un ejercicio de gran importancia en el aula, de la siguiente forma:

Ocupó más el cantar porque creo que es en el que involucras todos los sentidos de los niños (as), pero vaya, en la salas de maternales, creo que funciona muy bien el canto, porque ellos voltean, además vigilas que no se golpeen en esos momentos, visualizas a todos.

Lorena argumenta que el empleo del canto como actividad pedagógica es un ejercicio donde se involucran todos los sentidos, porque aplauden, corren, brincan y gritan; permite el desarrollo del habla y obediencia en las salas de atención, es una manera de autocontrol en su contexto de participación.

Cabe mencionar que dichos aspectos psicológicos permiten una comprensión más detallada en la práctica y narrativa de las Oficiales de Puericultura, además que ellas tienen una gran preocupación por la integridad de los niños que tienen a su cargo, tal como el prevenir incidencias físicas en las salas de atención tales como caídas, agresiones en los niños (as), lesiones tales como rasguños, golpes, entre otros.

Siguiendo con el empleo de lenguajes artísticos (música, artes visuales, danza, teatro), se puede apreciar en la narrativa de Mariana:

A mí por lo general he notado que cantarles les ayuda a desarrollar sus capacidades, además aquí en la sala (C2), me gusta darles la tina con instrumentos musicales, porque ponen atención, todo a través de la música es más divertido y más ameno, se los pongo muchas veces para que no se aburran.

Mediante sus argumentos, podemos observar la utilización de instrumentos musicales como un recurso didáctico que le permite captar la atención de los niños (as) que se encuentran a su cargo, en la sala de atención de Maternal C2, también que emplea los elementos sonoros como un recurso para promover los aprendizajes significativos en los usuarios del servicio de una manera divertida e interactiva.

Coincidiendo con el planteamiento de las participantes, Díaz, Morales y Díaz (2014) mencionan que la utilización del canto y la música en el aula, no solo son una expresión artística, sino un recurso pedagógico que es empleado para promover el desarrollo de las personas, mediante la sonoridad del mundo como parte de la esencia humana haciendo posible que al relacionar procesos físicos y psicológicos a través de la práctica musical se desarrollan diferentes habilidades como: la audición, la relación espacial, la motricidad fina, la coordinación visomotora, la lateralidad, la memoria mecánica, la evocación auditiva, el ritmo, la concentración y la expresión de emociones entre otros.

En la narrativa de las participantes: Lorena, Katy, Mariana y Paloma emplean el canto como un recurso que les permite desde sus palabras favorecer en el desarrollo del habla de los niños (as), además del desarrollo psicomotor mediante los brincos, correr, gatear, aplaudir, entre otros; desde luego que también promueve la utilización de reglas de convivencia, el uso de la imaginación; con ello quiero decir que el desempeño de las competencias cultural, pedagógica y personales empleadas por las puericultoras se articula de manera conjunta en la interacción con los niños, es un engrane activo con base en los supuestos educativos establecidos en la Reforma Educativa (2011), que se han desglosado en este apartado.

Tal como menciona Díaz, Morales y Díaz (2014) la música es el principio de la integralidad el que hace partícipe al niño (a) el contexto educativo; por tanto al emplear la música como recurso pedagógico en el aula se están ejercitando en los usuarios de la estancia infantil las dimensiones socio-afectiva, ética, espiritual, comunicativa, cognitiva, corporal y estética del desarrollo del niño (a), que permiten entretener su relación social con sus pares y cuidadora en un entorno de libertad, plenitud y autonomía.

De esta manera, las oficiales de puericultura potencializan diariamente en los niños la habilidad para cooperar y mejorar comunicación e interacción con los demás, involucrando emociones que generan un aprendizaje significativo, agudizando la creatividad y el ingenio al resolver problemas, mejorando las habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento que ayude en la práctica de acciones de salud individual y

colectiva para preservar y promover una vida saludable, tal como mencionan la importancia del empleo de la música como el recurso más frecuente en el aula para las participantes.

En resumen, se puede concebir una escuela basada en la actividad del niño (a), en su espíritu e investigación, en su creatividad, en el poder de la imaginación como un lugar importante en la educación. Lo que implica que el educador tiene la capacidad de estimular la imaginación de los niños (Rodari 1980).

El uso de los elementos sonoros como el canto y la música los emplean las Oficiales de Puericultura como mecanismo de autocontrol y unión grupal, es decir, que todas las participantes (Mariana, Katy, Paloma Fátima y Lorena) enseñan cantos relacionados a los fenómenos naturales tales como: “La tierra ya tembló” que tiene que ver con el planteamiento curricular establecido en la estancia Infantil que favorecen a conservar tranquilidad ante dicho suceso.

En resumen, en esta categoría de análisis se describieron las competencias docentes que poseen las Oficiales de Puericultura en el sentido cultural, pedagógico y personal, la importancia de acudir a los cursos de capacitación, sus modos de actuación y percepciones de los materiales y recursos que emplean en las salas de atención con los niños (as).

Se puede dar cuenta que las puericultoras a pesar de que no conozcan el término de “competencia docente” tengan pocos conocimientos respecto a su contrato Colectivo de Trabajo y Manual de procedimientos en su práctica cotidiana han resuelto los problemas que se les presentan en el aula, además de ello de poseen estrategias comunicativas con los niños (as), consideran importante el vínculo afectivo que se forma entre las puericultoras y los usuarios del servicio.

Por otro lado cabe resaltar que las participantes detectan las necesidades pedagógicas y afectivas en los niños (as) e intervienen de manera eficaz y eficiente es el Oficio de ser Oficial de Puericultura pues resuelven los problemas de la práctica profesional.

Es de suma importancia mencionar que para analizar las competencias se realizaron subcategorías como personales, pedagógicas y culturales; sin

embargo, dichas categorías están interrelacionadas entre sí, ejemplo de ello son las experiencias que tienen las puericultoras porque todo ello forma parte de los significados y vivencias que tienen al ser agentes pedagógicos de la Estancia Infantil, sustentados normativamente desde las tradiciones públicas como planteamiento educativo de los Centros de Educación Infantil que se describe a continuación.

5.3. Tradiciones públicas

La categoría de “Tradiciones Públicas” se estableció como categoría de análisis debido a que en la cultura escolar se manifiesta a través de rituales que se repiten, formando parte del discurso social en el que vivimos y participamos activamente los padres, las instituciones y las personas en general, respetando e imponiendo pautas sociales; todo ello, articulado de supuestos ideológicos y políticos que le dan significación a la escuela (Burgos, Peña, Silva; 1998).

Por tanto, la reproducción de celebraciones institucionales es el vínculo para que la cultura persista mediante la transmisión de conmemoraciones históricas que permiten la identidad colectiva de los seres humanos. En el planteamiento curricular del Modelo Educativo en México establece:

...los alumnos (as) aprendan a reconocerse a sí mismos como personas que actúan en lo local y a la vez forman parte de una sociedad universal que se constituye en un tiempo, dando lugar a la mirada crítica e histórica en la que hay que formar a los educandos. (Secretaría de Educación Pública, 2016, p.40)

En las celebraciones “educativas” que se realizan en los Centros de Desarrollo Infantil se encuentra el festejo de eventos naturales como la llegada de la primavera; históricos como el día de la bandera, la Independencia nacional, la Revolución de México, entre otros, que nos permiten visualizar

tradiciones y costumbres de la misma institución vinculadas al contexto nacional actual, y que desde luego responden a lineamientos políticos.

Específicamente en esta categoría de análisis, se describirán las siguientes conmemoraciones: día del niño, día de las madres, del maestro representadas en el Centro de Desarrollo Infantil No. 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social.

“Semana de actividades especiales para los pequeños”

Concretamente para el festejo del día del niño (a), se elaboró “la semana de actividades especiales para los pequeños” que se llevó a cabo del Lunes 23 al 30 de Abril con el objetivo de que los usuarios del servicio disfrutaran de labores novedosas, creadas específicamente para ellos, tales como panadería, salón de belleza, discoteca, piñata, pijamada.

Durante esta semana, los niños (as) coordinados por las oficiales de puericultura, técnicos y educadoras realizaron la decoración de una galleta con betún, chocolate, colorantes comestibles, mientras que en el salón de belleza se peinaron a los niños, a las niñas, se les maquilló el rostro y uñas.

Posteriormente el miércoles fue la actividad de discoteca, por invitación de la directora, al personal pedagógico, los niños (as) fueron caracterizados de rockeros, se les dio un boleto para que tuvieran acceso a la actividad simbólicamente, se les ambientó el comedor de maternales tipo discoteca con luces neón, bola de espejos.

El jueves se partió la piñata en el patio central de la estancia, en la que los niños de maternales, tuvieron la oportunidad de participar, obtener dulces y juguetes.

Finalmente el viernes, se realizó la actividad de pijamada. A los niños (as) se les dio un boleto para que entraran en el comedor de maternales, simulando el cine, con una pantalla gigante, se proyectó la película de “Frozen, una aventura congelada”, en su estancia, el departamento de dietología les obsequió fruta, palomitas para que disfrutaran de ese momento. La semana de actividades para los pequeños es consonante con el planteamiento filosófico de Dewey (1920) quien menciona que las instituciones educativas son:

“Procedimiento constructivo para mejorar la sociedad y de comprender que aquella representa no solo el desarrollo de los niños y jóvenes, sino también de la sociedad futura de la que serán los elementos constitutivos” (pág. 70).

En otras palabras, la finalidad de la escuela desde el nivel inicial es preparar al niño (a) para la vida futura, es decir, hacerlo dueño de sí mismo mediante la inserción al orden social, a partir del juego simbólico, en el que se represente algún oficio, tal como decorar galletas, la estética en la que se peinó a los niños de ambos géneros, específicamente a las niñas se les maquilló el rostro y las uñas. En esta actividad, se resaltan los roles sociales, estereotipados acerca de la imagen corporal de hombres y mujeres.

Siguiendo con el análisis de las actividades para los pequeños, en la actividad de discoteca se caracterizaron maestras y niños de rockeros; es interesante analizar esta actividad, porque se identifica como el acercamiento a un estilo de vida, diferentes momentos históricos respecto a la música y vestimenta a los niños del Centro de Desarrollo Infantil no. 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social; es decir, a partir de la actividad de discoteca, los usuarios identificaron el Rock como estilo de vida y género musical: además con esta dinámica a los niños se les instruyó nuevamente en el orden, mediante la entrega del boleto en la recepción, al igual que en la actividad de pijamada, lo que permite que el usuario simbolice el acceso a lugares. Me parece importante destacar que también mediante la actividad de Discoteca y la Proyección de Películas simulando el cine, se interiorizan labores recreativas que dan énfasis al sonido y aspectos visuales tales como luces neón, imágenes coloridas proyectadas en la pantalla.

En pocas palabras, la escuela prepara al niño para la vida futura (etapas de desarrollo posteriores), mediante la interiorización de valores, habilidades, destrezas, socialmente aceptados en el sistema ideológico en el que participamos (Berger y Luckmann 2003)

Por tanto, la escuela misma, se organiza como una comunidad, donde están concentrados todos los medios más eficaces para hacer al niño (a) partícipe de los bienes heredados de la especie, y donde la educación se realice como un proceso

de vida y no como una preparación para el porvenir, finalmente en este supuesto, el maestro contribuye a formar individuos en una vida social (Dewey, 1920).

Respecto al festival para los niños de la estancia infantil en el mero día del niño (a); el 30 de Abril de 2018, todo el personal de la Estancia Infantil se caracterizó con la temática de circo, establecida por la directora de la institución, los personajes que se presentaron fueron payasos, leones, jirafas, domadores, mimos, entre otros.

Acerca de la distribución del mobiliario, se acomodaron mesas y sillas para los niños del Centro de Desarrollo Infantil en el patio central de la institución; las autoridades de la institución les llevaron un espectáculo de payasos, el departamento de nutrición preparó menú especial para todos los presentes (una hamburguesa, espagueti blanco, papas a la francesa y agua natural). Posteriormente se cantaron las mañanitas y una porra para los niños, se partió el pastel.

Resulta interesante, que en la celebración del día del niño (a), se omite la normatividad, lineamientos establecidos en cuanto a las porciones, grupos alimenticios, la incorporación de comida frita, que se opone y rige cotidianamente en la guía de “Menús de la Guardería IMSS 2016”, que eliminó los productos con azúcar agregada, reforzó la ingesta de verduras y frutas; modificó los hábitos alimenticios para prevenir la obesidad, sobrepeso, y enfermedades asociadas, como la diabetes, enfermedades cardiovasculares, entre otras (Instituto Mexicano del Seguro Social, 2016).

La omisión de las porciones establecidas en la Guía de Menús de la Guardería IMSS 2016, se observó en la actividad de pijamada, en la que se les dieron a los niños palomitas, fruta sin restricción y en el festejo de circo para los niños.

Estas acciones promueven que en las celebraciones significativas para los niños en la Estancia infantil, comiendo menú especial, comida “chatarra”, sin alguna consideración alimenticia, porque culturalmente lo interiorizaron en la institución educativa, posteriormente se reproduce en contextos de participación tales como su hogar, actividades deportivas, etc.

En resumen, la escuela tiene la misión de poner a disposición al niño (a) una selección del capital intelectual, emocional o técnico con el que cuenta la sociedad. Es a este capital al que se ha designado como “tradiciones públicas” (Burgos, Peña, Silva 1998). Ejemplo de ello, fue la participación de las Oficiales de Puericultura de ambos turnos, se organizaron para presentar dos espectáculos musicales para los presentes.

El primer bailable fue organizado por 6 oficiales de puericultura pertenecientes a Lactantes B de ambos turnos, con la caracterización de domadoras, pompones amarillos ambientaron el festín con el tema “Uptown Funk ft. Bruno Mars”.

El segundo número musical fue bailado por 5 maestras, 3 que laboran en la sala de C2 de ambos turnos, 1 que labora en maternal B1 del turno Vespertino, 1 técnico del turno matutino amenizando el tema de “Despacito ft. Daddy Yankee & Luis Fonsi” con la temática de payasitas, divirtieron a toda la estancia.

Es de suma importancia destacar que la presentación de los espectáculos musicales por parte de las Oficiales de Puericultura articula al baile como una expresión social, que emplea la danza y sonido como rituales de la cultura popular, en la que se comparten códigos colectivos, a partir de la representación de actores pedagógicos propios del Centro de Desarrollo Infantil No. 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social.

En este sentido, Vega (2010) advierte que la danza es uno de los elementos más importantes para entender los cambios culturales propios de la humanidad; es decir, no basta con reconocer una identidad, sino que se necesita hablar de interculturalidad y de mega culturas.

Vinculando este planteamiento con los bailables presentados para el día del niño, en la estancia infantil, tales como “Uptown Funk del cantante estadounidense “Bruno Mars”, y el tema “despacito” de los intérpretes puertorriqueños Daddy Yankee y Luis Fonsi. Ambas canciones representan la cultura latinoamericana, la interculturalidad que convergen en la canción e interiorización de melodías que corresponden al “género urbano”, definido por Cruces (2004): *“La indefinición de los contenidos musicales que implican la heterogeneidad y diversidad sociocultural; la convivencia de tradiciones dispares que conlleva la hibridación y el préstamo frente a las imágenes igualmente construidas, perfiladas, de lo primitivo, tribal, oral, ágrafo, folklórico”* (pág., 6).

Así mismo, la “música urbana” es una red que integra culturalmente un sistema de ciudades, más allá de cualquier entorno netamente definido (Blanco 2005).

En otras palabras, un estilo musical se constituye como un género contemporáneo, flexible, en el que se combinan diversos ritmos musicales en una misma melodía que está en constante transformación.

Siguiendo con el mismo planteamiento, Cruces (2004) afirma que la “música urbana”, considerada de “uso comercial”, es transmitida frecuentemente por los medios de comunicación, difundida en contextos de participación local, regional, nacional o mundial.

Ejemplo de ello son los temas musicales representados por las oficiales de puericultura del Centro de Desarrollo Infantil No. 15 que tuvieron bastante difusión en los medios de comunicación, tales como la radio, televisión y plataformas musicales en internet.

Sustentando, este supuesto, en la página de internet de *Guinness World Records* (2018) publicó en Abril del presente año, que el tema de Fonsi y Daddy Yankee “Despacito” se convirtió en la primera canción en alcanzar 5 mil millones de reproducciones en YouTube, lo que significa que es el video con mayor número de reproducciones de música en línea, de reproducciones para un video de música por un dúo.

Entonces, culturalmente la representación musical de los temas descritos anteriormente corresponde al intercambio global de códigos, símbolos, significados compartidos por la humanidad.

Concretamente en el Centro de Desarrollo Infantil No. 15, el personal pedagógico transmite los conocimientos, prácticas, representaciones culturales a los niños, en este caso las oficiales de puericultura muestran a los usuarios la expresión musical y la danza como el vehículo de recreación social, así como la interiorización de piezas sonoras compartidas en nuestro entorno.

En resumen, el Centro de Desarrollo Infantil no. 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social es la ventana de símbolos, significados, códigos sociales para ellos mismos y para los niños usuarios del servicio, con la temática del circo para el festejo del día del niño (a), se promueve la micro sociedad que los niños van a reproducir en sus contextos de participación.

Por otro lado, la indicación de la directora para representar el circo, propiamente contribuye al mantenimiento del orden social, la aparente homogeneización de los empleados del Centro de Desarrollo Infantil.

Es necesario mencionar que la transmisión de capital cultural de las docentes a los niños, así como también los padres de familia con sus hijos (as), permite la articulación de la realidad social mediante el lenguaje y uso de códigos que se comparten colectivamente con la finalidad de comunicar valores, intereses y expectativas.

Al reforzar la vida interna de la escuela mediante las tradiciones públicas, es posible construir bases nuevas para la participación de las familias cuya colaboración es muy necesaria para contribuir a la formación integral de los alumnos (as) (Secretaría de Educación Pública, 2016).

a) Festejo del Día de las Madres

En Centro de Desarrollo Infantil No. 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social se conmemoró a las madres de los niños (as) de la estancia infantil, el 18 de Mayo de 2018.

El festival para el día de las madres se llevó a cabo por salas de atención de los menores, específicamente, por número de población de los niños (as); todo ello, para tener una participación organizada, focalizando grupos de máximo 30 personas por módulo. Se establecieron cuatro bloques, para la asistencia de las participantes.

- 9:00 am. Lactantes A, B, C y Maternal A. (edades desde 43 días de nacidos a 24 meses).
- 10 am Maternal C1 y C2 (Edades de 37 meses a 48 meses).
- 11 am Maternal B1 (Edades de 24 meses a 30 meses),
- 12 pm Maternal B2 (Edades de los 31 meses a 36 meses).

Se dio inicio al evento planeado por el personal pedagógico, en el comedor de maternales mediante la siguiente organización:

- 30 minutos. Clase de zumba a cargo de la maestra Lina
- 15 min. Spa para mamá
- 15 min. Video acerca de las actividades académicas, cierre

Cabe mencionar a qué nos referimos con el término de Zumba y la realización de una clase, es definido por Ibernía (2005) como una disciplina que emplea ejercicios físicos estructurados y secuenciados que permite la tonificación muscular. En las sesiones de zumba se realizan actividades al ritmo de la música mediante un trabajo aeróbico prolongado y de intensidad moderada, entre el 60% y el 80% de nuestra capacidad corporal.

En pocas palabras, es una dinámica flexible, que le permite al instructor, la utilización de todos los estilos musicales, tales como salsa, cumbia, bachata, merengue, reggaetón, rock, etc.

En el Centro de Desarrollo Infantil No. 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social, la Jefa Paula (Directora) les dio la bienvenida a las asistentes, posteriormente la maestra Lina inició con la clase de zumba para las madres de familia.

Una vez finalizada la clase de baile, las educadoras invitaron a las festejadas a tomar una colchoneta, les repartieron dos godetes a las asistentes, uno de ellos con yogurt natural, el otro contenía dos rodajas de pepino, mientras que las técnicas, fueron por los hijos (as) de las festejadas que se encontraban en la sala de atención.

Minutos más tarde, la directora abrió la puerta del comedor y solicitó a los niños(as) que buscaran a su mamá y se sentarán con ella, una vez ubicados en este lugar, las madres cerraron los ojos, mientras que el personal pedagógico y los niños colocaron yogurt y pepinos en el rostro de las festejadas, simulando una mascarilla que sería removida con una servilleta.

Acto seguido la Directora, las invitó a las madres de los niños (as) a sentarse, les proyectó un video, acerca de las actividades en la estancia tales como la comida, actividades higiénicas y eventos especiales como el día del niño, que constituyen las tradiciones públicas en el Centro de Desarrollo Infantil No. 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social.

Finalmente las autoridades de la estancia infantil agradecieron la participación de las festejadas, les obsequiaron pastel, un vaso con agua, les dieron un regalo.

Analizando la celebración del día de las madres desde la mirada de la psicología cultural, las familias son los agentes del sistema educativo que participan

activamente en la toma de decisiones de cada escuela, son el vínculo de las escuelas y comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991).

Específicamente las madres son las beneficiarias al servicio de los Centros de Desarrollo Infantil del Instituto Mexicano del Seguro Social, es relevante hacer un festejo para interactuar como comunidad educativa.

Respecto al discurso de la jefa Paula, las actividades planteadas en el Centro de Desarrollo Infantil No. 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social corresponde el discurso institucional a la legitimación de las tradiciones públicas.

Además de ello, es una narrativa interna que se apega a discurso político de la Reforma Educativa 2016, que establece de manera puntual en el artículo 10º de la Ley General de Educación que reconoce a los padres de familia como agentes del sistema educativo, con el fin de promover su participación de manera más activa, organizada y corresponsable (Secretaría de Educación Pública, 2016).

En este sentido, incluir a las madres de los niños (as), en un festival elaborado para ellas, en el que participan mediante la clase de zumba, es la interacción de todos los agentes pedagógicos que comparten como objetivo instruir al niño, tales como las autoridades del Centro de Desarrollo Infantil No. 15, las educadoras, técnicos, oficiales de puericultura en la elaboración de una rutina de baile, las festejadas.

“Las madres y los padres de familia deben involucrarse en el proceso de aprendizaje de sus hijos y colaborar con la escuela para hacer realidad la creación de ambientes seguros y afectuosos para todos los alumnos” (Secretaría de Educación Pública, pág. 27).

Mediante el planteamiento curricular de México, se pretende integrar a los padres de familia, para involucrarse en la educación con sus hijos (as), no dejarle la tarea únicamente al maestro que en los Centros de Desarrollo Infantil están al cuidado físico y psicológico de los usuarios del servicio.

En este sentido, la figura del maestro es el sostén de intencionalidad educativa, es el responsable del acceso al conocimiento que permitiera a los individuos espacios de participación y de toma de decisiones para transformar su realidad (Burgos, Peña y Silva, 1998)

Concretamente, en los Centros de Desarrollo Infantil, el personal pedagógico forma hábitos en los niños (as), construcción de destrezas, conocimientos, habilidades, desarrollo del lenguaje. Es por tal motivo que la figura del maestro

como responsable de los niños, impacta en la interiorización de códigos, aspectos simbólicos en su desarrollo. A él también se le festeja socialmente, tal como se ve en la siguiente sección.

b) Convivio Día del maestro

El convivio para festejar al personal pedagógico del Centro de Desarrollo Infantil No. 15 fue el viernes 18 de mayo de 2018. Después del evento para las madres de familia de la estancia infantil, la Directora les pidió el apoyo a las mamás para llevarse a casa a sus hijos, les explicó que haría un convivio para su personal, festejado el día del maestro.

Las asistentes correspondieron a la invitación propuesta por la Jefa Paula. Aproximadamente quedaron 30 niños en la estancia que se ubicaron en dos bloques, los lactantes, los maternales. Posteriormente la jefa Paula indicó a las delegadas, que durmieran a los niños (as) antes de la hora indicada, para poder disfrutar del convivio.

Durante el festín para el día del maestro se colocó en la mesa grande en el comedor de maternales con varios guisados. Sucesivamente las educadoras (Alba e Irma) obsequiaron a los presentes una bolsa de celofán con una toallita en forma de conejito.

Después de la comida, la directora dio inicio al baile, le pidió el apoyo a Sergio (compañero de mantenimiento) que amenizara la fiesta con su música conectada a la bocina de la estancia Infantil que se encontraba en la parte superior del escenario.

Sergio se apresuraba antes de que acabaran las canciones para poner otra de salsa o cumbia, esporádicamente piezas de merengue, reggaetón; otras más clásicas como el caballo del rodeo, mientras que su compañero Juan sacaba a bailar a las compañeras que estaban sentadas, además de que las maestras de la estancia que bailaban entre ellas mismas, se organizaban para bailar los temas musicales de la tarde. Cerca de las tres de la tarde, las oficiales de puericultura del turno matutino se preparaban para irse de la unidad, mientras que Sergio y Juan del mismo horario se quedaron un rato más para disfrutar del baile.

Las maestras del turno vespertino que todavía tenían niños (as) a su cargo, se turnaban entre ellas para poder asistir al convivio, bailar un rato, fue un momento muy agradable compartir unas horas entre compañeros, risas, baile y comida.

Resulta interesante que en los eventos especiales se omite la normativa en cuanto al manual de procedimientos, tal como el evento del día del maestro, en el que se durmió a los niños antes de las 14:00 horas, como lo indica dicho documento.

Otro aspecto interesante es que en el festival para el maestro, es la sonorización de la cumbia como predominante en el evento, es definido por Ochoa (2016).

“Género musical polisémico de melodías de las música del Caribe Colombiano que implica música, baile y fiesta como práctica cultural, en la que se agrupan personas a bailar alrededor de músicos con tambores y cantos (y en ocasiones algunos tipos de flautas)”.

Responde a la construcción de un ideal moderno de nación el cual buscaba crear el imaginario de una sociedad homogénea. En los últimos años, distintas manifestaciones derivadas de la cumbia colombiana se han transformado en músicas importantes en países como Argentina, México, Chile y Perú (Cruces 2004).

Es posible reflexionar que el género musical de la cumbia como predilecto en el evento para el día del maestro corresponde a una internalización de códigos, aspectos simbólicos en torno a escucharla, el baile, la fiesta como construcciones sociales de manera global que se comparten significados dentro del mismo grupo, institución educativa funge todo ello como un acercamiento para conocer la realidad circundante.

ANÁLISIS

De manera general, podemos ver que los eventos del día del niño (a), de madres y del maestro, observados en el Centro de Desarrollo Infantil No. 15 corresponden a rituales, tradiciones públicas que tienen una fecha fija en el calendario y conmemoran acontecimientos ya aceptados culturalmente como importantes dentro de la vida colectiva de las instituciones educativas.

En este sentido, Mayer (2000) plantea que los rituales académicos, son costumbres generalizadas que rompen la cotidianidad en las instituciones y remarcan los valores científicos, morales, religiosos y nacionales de la época.

La música fue un elemento que se compartió en los festivales descritos en el Centro de Desarrollo Infantil Número 15, prueba de ello fue la elaboración de una discoteca en la semana para los pequeños, simbolizando un espacio de recreación en el que bailaron niños (as) y oficiales de puericultura de la estancia infantil; además de los musicales presentados por el personal pedagógico de la institución educativa.

Otros momentos en los que se compartió el baile como expresión cultural y colectiva en el Centro de Desarrollo Infantil fue en el festival para las madres, en el que una oficial de puericultura preparó una rutina de zumba, para que las festejadas bailaran y al mismo tiempo ejercitaran su cuerpo.

Finalmente en el evento del maestro se ubicó el baile como medio de convivencia establecido por el personal pedagógico que labora en el Centro de Desarrollo Infantil Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social.

En resumen, el baile y la música son expresiones colectivas en todos los eventos descritos en la estancia infantil, son definidos por Vega (2010):

“Conjunto cultural de carácter festivo, meramente simbólico, que es transportado a contextos de participación e interpretación de los elementos que componen este conjunto cultural y que dan origen a la tradición” (p 155).

Vinculando este planteamiento con el Centro de Desarrollo infantil, la expresión de la música y baile es reproducida por el personal pedagógico y transmitida hacia los niños, usuarios del servicio. En este sentido, se produce la tradición mediante la comunicación de experiencias, valores utilizados como modos de expresión, creación y apropiación culturales.

En torno a la organización de las instituciones colectivas, se conforman por la subjetividad e interiorización de las estructuras significantes de manera personal y externalización colectiva, tienen como sistema de disposiciones, esquemas básicos de percepción, concepción y acción que forman hábitos estructurados por las condiciones sociales, siendo a su vez estructurantes, generadores de prácticas y esquemas de percepción y apropiación (Burgos, Peña & Silva 1998).

Respecto a la generación de prácticas, se puede observar en las conmemoraciones celebradas en el Centro de Desarrollo Infantil No. 15, se empleó la ingesta de menús especiales tales como hamburguesas, papas fritas, guisados y pastel que sustituyeron en las tres ocasiones a la comida balanceada.

Articulando la comida con la sociedad es nuevamente una expresión cultural, valores y estética que alude a la manera en que la comida es concretamente exhibida, llevada a la mesa y servida a los consumidores (Amon, Guareschi & Maldavsky 2005).

Concretamente en la estancia infantil se utilizó vajilla desechable para los comensales, eliminando en los eventos del día del niño (a), madre y maestra la utilización de charolas propias del Centro de Desarrollo Infantil Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro social.

Finalmente, en los eventos realizados en conmemoración del niño (a), madre y maestro en las instituciones educativas se enseñan estas celebraciones dentro del Currículum de Formación Nacional, reproduciendo las fechas cívicas relevantes de forma histórica y contextualizada desde el nivel de educación inicial con las prácticas de participación.

Se realizan tales festividades para que los niños (as) se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, reconociendo que las personas tenemos rasgos culturales distintos fundados en el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género (Programa de Estudio 2011, Guía para la Educadora. Educación básica Preescolar).

Respecto a la representación de la música y comida como elementos simbólicos de nuestra sociedad, compartimos significados dentro del grupo, nos acercamos a conocer la realidad circundante.

Los elementos antes mencionados corresponden desde luego a formas sociales, de lenguaje, esquemas interpretativos que se internalizan como definidos institucionalmente, tales como las celebraciones en el Centro de Desarrollo Infantil No. 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social. En pocas palabras, estos esquemas proporcionan al niño (a) programas institucionalizados para la vida cotidiana (Berger y Luckmann 2003).

En este sentido Negrete y Quezada (2017) mencionan que la psicología cultural emerge en una composición transcultural, vinculado de la Antropología y Etnopsicología que tiene como finalidad entender la multiplicidad de contextos en

los que participan los seres humanos, variando de acuerdo a su ubicación, posición y postura, que son consideradas estructuras complejas de práctica social, tales como las tradiciones públicas que se habló anteriormente, que se expresan, transforman y permiten en la Psique humana divergencias éticas en la mente el sí mismo y la emoción, tal y como se ha dicho en el marco teórico de esta tesis (Dreier, op. cit.; Shweder, op. cit.).

6. A MANERA DE DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El propósito de esta investigación fue explorar las narraciones de las Oficiales de Puericultura del Instituto Mexicano del Seguro Social del Centro de Desarrollo Infantil, así como los significados que han construido sobre su actividad laboral. Para dar cuenta de este proceso en el que transitan las Puericultoras, la intención fue desvelar la construcción de sus significados sociales, para comprenderlos desde la Psicología Cultural y poder apreciar cómo su práctica y los cursos de actualización son una fuente importante de preparación experta que compensa en gran medida su experticia con la ausencia de una certificación profesional.

En este sentido el problema de investigación que se construyó, sitúa el análisis de su práctica como agentes pedagógicos del Centro de Desarrollo Infantil Número 15 Del Instituto Mexicano del Seguro Social.

A partir del planteamiento del problema y los resultados obtenidos se puede concluir lo siguiente:

Una fuente común donde acuden las participantes aquí reunidas refiere a la comprensión del proceso de transmisión de la experiencia de las puericultoras más experimentadas a sus compañeras de nuevo ingreso, es de suma importancia su influencia para convertirse en experto del área infantil, lo que Lave y Wenger (op. cit.) definen como el “Aprendizaje Situado” de navegar de la periferia al centro del trabajo y meterse al terreno pedagógico de lleno, tal como lo sitúan las participantes: Katy, Lorena, Mariana, Fátima y Paloma.

En pocas palabras, a la acción de narrar y a la acción de educar les es común la transmisión de experiencia. El aula de clase es percibida por las participantes como el lugar privilegiado donde tienen la capacidad de vivir la experiencia que ha de ser transmitida por una maestra con antigüedad laboral.

Con lo dicho anteriormente se pretende afirmar la narrativa de experiencias como fundamento epistemológico de la acción pedagógica. Una acción que no se reduce a la mera transmisión de información en el marco de un sistema de comunicación, ni tampoco a un trabajo de desciframiento o decodificación en el interior de un proceso de desarrollo cognitivo.

Se trata de una dialéctica de escucha recíproca y de estar siempre abierto al otro, que conlleva a la reflexividad sobre sí mismo, admitido el hecho de que nadie

aprende en lugar de otro, y de que no hay más que “vivir para contarla” (Dewey, op. cit.).

Específicamente, las participantes mencionan que en su experiencia, una práctica que comúnmente realizan es la creación del vínculo afectivo con los niños (as) que tienen a su cargo, matizando una pedagogía de trabajar con los niños (as) pequeños.

En este sentido, la escucha activa en el ámbito escolar permitió identificar por parte de las participantes interacciones con los niños (as) basadas en la confianza y el respeto, las cuales hacen posible crear espacios y vínculos que ayudan a los mismos a abrirse a la experiencia de aprendizaje y a otorgarle autoridad a quien enseña. En pocas palabras, la competencia de escuchar así como la capacidad de empatía, conlleva a otras habilidades: aprender a escucharse a sí mismo, a conocerse y a poner límites, dar un nuevo significado al quehacer docente reconociendo que el profesor no tiene porqué saberlo todo, así como la importancia de que el profesor se respete a sí mismo y a los demás.

Por tanto la actitud experta (el vínculo entre lo que la vida social espera y los conocimientos adquiridos mediante la experiencia) de Paloma, Fátima, Lorena, Katy y Mariana está basada en una convivencia centrada en el diálogo, en la confianza y en el reconocimiento del otro, reflejando en las salas de atención los procesos de autonomía y de apropiación de conocimientos en los niños (as).

En este sentido, podemos destacar la gran labor de ser puericultora de las Estancias de Desarrollo Infantil del Instituto Mexicano del Seguro Social, labor que requiere de una dosis importante de conocimientos profesionales y una medida igual de actitudes y disposiciones personales, entendidas como las cualidades humanas del profesional que son previas a los conocimientos teóricos (Pereira, 2005), se despliega por las participantes de este estudio vía de sus conocimientos experienciales y de la convivencia o transacciones cotidianas (Dewey, op. cit.).

Ambas cuestiones habilitan para acompañar y andamiar el desarrollo y el aprendizaje de los niños pequeños, tales la practicidad de los recursos materiales para desempeñar de manera eficaz su interacción frente a los mismos (Vygotsky 1979).

Otro dato que resulta interesante es el desarrollo de las Competencias Docentes por parte de las puericultoras que se ve comprometido a diseñar y aplicar situaciones didácticas que permiten establecer las formas de trabajo, mismas que

se adecuan a las características de los alumnos, rasgos personales, ritmos de aprendizaje, prácticas cotidianas en el aula, saberes y creencias de sentido común que se 'cuelan' en la función docente y en el aprendizaje de los niños (as).

De esta forma, las participantes por medio de su experiencia cotidianamente enfrentan la resolución de los problemas o desafíos más coyunturales, a las que denomina "pedagógico " didáctico" y "político" "institucional", vinculadas con desafíos más estructurales, denominadas "productiva e interactiva" relacionadas con e su práctica profesional.

En lo concerniente a los conocimientos profesionales incluyen un abanico muy extenso tales como la Certificación "Demostrar la credencialización de Licenciada en Educación Preescolar", o carreras afines como son la Pedagogía o Psicología, cursos de capacitación, el aprendizaje de sus compañeras y de su experiencia propia.

Estamos hablando de las participantes que como se dijo en el método tienen un tiempo de trabajar en la Estancia 15; la realidad que se vive actualmente en las Estancias Infantiles del Instituto Mexicano del Seguro Social es que para ser Oficial de Puericultura que se establece en el Contrato Colectivo de Trabajo del Sindicato Nacional de Trabajadores del Instituto Mexicano del Seguro Social, se requiere:

“Certificado de Instrucción Secundaria o Prevocacional, Género Femenino, con edad al momento de ingreso al Instituto Mexicano del Seguro Social de 20 a 35 años, haber tomado el curso de capacitación de ingreso y aprobado el examen de capacidad y ejecución práctica de las labores a su cargo”

Situación que vuelve congruente la historia laboral y del oficio que han desarrollado tales puericultoras. Además de ello la dinámica del IMSS es capacitar constantemente a su personal, para instruirlos sobre la vida institucional, saberes sobre áreas específicas que impactan en el desarrollo de los niños tales como: Narración de Cuentos, Maltrato Infantil, Protección Civil, manejo del Estrés; entre otros conocimientos que se imparten para desarrollar habilidades y compartirlos con los niños en el tránsito y operación institucional de lo que se podría llamar el entramado complejo de salud- educación y asistencia social.

La capacitación, según Davini (*op cit*) sirve al docente para aprender el proceso de socialización laboral. Proceso que aborda cuestiones básicas como:

- Pautas de manejo de grupo y formas de enseñanza que se transmiten informalmente al estar en contacto con otros docentes.
- Estrategias de control y de evaluación, así como formas de solucionar problemáticas con los alumnos (as).
- Maneras de interacción con los alumnos (as), con los padres y con los otros docentes.
- Rutinas y rituales escolares, que regulan la distribución de espacio y tiempo. Que vinculan al centro escolar con la vida comunitaria y de civilidad
- Modos de vincularse con el conocimiento, con las normas y con la autoridad, que transmiten a sus alumnos de manera explícita e implícita.

Concretamente el Instituto Mexicano del Seguro Social ha otorgado la importancia de que su personal acuda constantemente a los cursos de capacitación de manera periódica, con el propósito de garantizar la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan el desempeño eficiente de las puericultoras, una actualización continua que promueva el desarrollo humano para estar al día y ser competentes. De cierta forma se logra la certificación vía los aprendizajes y las capacitaciones.

Los cursos de capacitación sobre “Protección Civil”, que se han incluido recientemente, ha sido porque históricamente el 5 de Junio de 2009 en Hermosillo Sonora ocurrió el incendio de la Guardería “ABC” el que dejó un saldo de 49 niños (as) muertos. Tras el incendio, se descubrieron una serie de anomalías y desórdenes en el Sistema de Subrogación de Guarderías implementado por el Instituto Mexicano del Seguro Social. (Pérez 2013). Tal hecho volvió necesaria la capacitación de la que se habló al inicio del párrafo. Cursos que a las puericultoras les permite tener herramientas para afrontar las catástrofes tal como el sismo en México del 19 de Septiembre de 2017, así como la responsabilidad de los profesores y de los Centros de Educación Infantil en estas circunstancias, en las que se desbordan las emociones, se viven experiencias muy intensas que llevan a cabo acciones heroicas, lo cual nos conduce a pensar acerca de lo que hacemos cotidianamente, a cuestionarlo y proyectarlo, a reflexionar sobre nuestras valoraciones y prioridades acerca de la educación y la sociedad en la que queremos vivir, así como sobre el sentido que le atribuimos a la vida.

Es cierto que las Puericultoras enfrentan permanentemente situaciones que implican cambios en la rutina, porque en clase, por diversos motivos, surgen

emociones de los alumnos, o hay que tratar temas en los que se presentan dilemas éticos. Y una parte importante de esta tesis, está en demostrar la importancia que las puericultoras sepan manejar sus emociones y las de sus niños (as).

Nuestro gran desafío pedagógico no es solo responder a esos miedos, sino lograr que dichas situaciones se transformen en oportunidades de desarrollo personal y social, así como trabajar en la escuela, con hechos que alegran y vitalizan a los estudiantes, que los predisponen a la acción y les dan sentido de pertenencia.

En suma, es necesario preguntarnos qué competencias deben desarrollar los docentes para trabajar y preparar a los alumnos con el fin de incorporarlos como personas autónomas, responsables y colaboradoras, a esta sociedad tan fragmentada, desigual e injusta ¿Cómo debemos preparar a los futuros adultos para que sepan manejar la incertidumbre, la crisis y la adversidad?

En concordancia con Dewey el filósofo y pedagogo, una educación integral que forme individuos con habilidades para la vida, capaces de enfrentar la adversidad, reflexivos, con sentido estético y ético con capacidad de participación ciudadana en contextos democráticos, comprometidos con la humanidad, requiere un trabajo docente de alta complejidad que implique el desarrollo de competencias. Las competencias son las capacidades que integran conocimientos, habilidades, actitudes, valores, sentimientos y sentidos que se manifiestan en el saber hacer. Una competencia es la aptitud de un individuo reducida a un saber específico, sino que integra otros aspectos del cuerpo: emociones, razón, sentidos, expectativas y disposición.

Con base en lo planteado anteriormente las competencias se manifiestan y despliegan en las capacidades de interacción y acción de las puericultoras, es decir, en procesos intersubjetivos mediante los que se construye el mundo y los individuos, sí, el desarrollo profesional se considera un proceso dinámico e interactivo en permanente transformación, no un proceso individual y aislado, ya que las competencias se construyen en la comunidad en contextos institucionales y sociales específicos.

En este sentido, la acción de enseñar que hace referencia el presente estudio apunta a una práctica de trabajo consolidada, en la que los conocimientos teóricos, sustentan el hacer, mientras que las actitudes y valores son coherentes con las formas de efectuarlo. Ideas que parecen congruentes con la Teoría Psicológica

heredada de Vygotsky como es la Teoría de la Actividad representada por los autores a los que se ha hecho referencia en el marco teórico; esto es, Engestrom, Dreier, Lave & Wenger, entre otros.

Con lo mencionado anteriormente, podemos destacar que las Puericultoras de este Universo influyen directamente en el aprendizaje y cuidado de los niños, además tienen en sus manos la difícil tarea de educar, de cultivar en el niño el pensamiento crítico, la sensibilidad, la conciencia moral, la tolerancia y el arte de vivir y ser feliz

Con las observaciones y entrevistas recabadas se puede dar cuenta que la experiencia cultural del docente tiene mucho que ver con la experiencia que está empeñada en provocar en los alumnos su aprendizaje, así como este docente incide en la capacidad creadora y en las posibilidades de desarrollar una comprensión más amplia de los fenómenos que acaecen en el ámbito laboral. De allí que el uso de los recursos propios de distintas áreas de la cultura, tales como la participación de eventos y propuestas que no tienen un fin instructivo, resulten más necesarios para la apertura de un espacio enriquecedor de la persona del docente (Pereira, 2005).

En síntesis los alcances del presente estudio fue conocer la subjetividad, experiencias y prácticas educativas de las Puericultoras en torno sus competencias docentes, capacitación, certificación e interacción de las Puericultoras con los niños (as) en el Centro de Desarrollo Infantil 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social.

Respecto a los límites del presente trabajo es de suma importancia mencionar que el universo del estudio lo constituyeron cinco puericultoras del IMSS lo cual fue pertinente para abordar la subjetividad de cada participante desde la Psicología Cultural que recalca el análisis de la experiencia individual de las puericultoras como un microsistema en el que están inscritas, en este caso el CENDI 15 del IMSS, además de ello es importante que en futuras investigaciones se conozca la experiencia de las Puericultoras de diversas Instancias Educativas del Instituto Mexicano del Seguro Social para trabajar con sus fortalezas y oportunidades y avanzar en la educación de nuestra infancia mexicana.

REFERENCIAS

- Argueta J. (1994). Expresión Literaria en el Preescolar. *Antología Básica de la Licenciatura en Educación*, Ciudad de México, México, Secretaria de Educación Pública.
- Berger P., Luckmann T.(2004). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bermúdez R., Martínez G., Ríus F., Esteve J., (2004) Relaciones entre el uso de la voz y el burnout en los docentes de Educación Infantil y Primaria de Málaga. *Revista Española de Pedagogía*, (227), 85-102. Recuperado de: <http://www.revistadepedagogia.org/rep.htm>
- Braslavsky, C. (1998). *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. [Biblioteca digital de la OEI]. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a01.htm>
- Breña P. (1995). *Reporte de trabajo profesional para obtener el título de licenciado en psicología*. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Estado de México, México.
- Burgos N, Peña C., Silva M., (1998) *Nuevos sentidos de la Didáctica y el Currículum en el nivel Inicial*. Buenos Aires, Argentina:Homo Sapiens, 34-45.
- Campo, T. L. (2009). Características del Desarrollo Cognitivo y del Lenguaje en Niños de Edad Preescolar. *Psicogente*, 12 (22): 341-351.
- Castillo T. (2011). *El cuento como estrategia didáctica para favorecer el Lenguaje Oral en los preescolares de primer grado. Proyecto de Innovación de Intervención Docente*. Secretaria de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2018).Ciudad de México, México, 6 de Octubre de 2018.
- Coombs P. (1988) “*Qué es la planeación educativa*” en *Planeación Académica*, Ciudad de México, México: Porrúa.
- Cossío E. (2017). *Representaciones Implícitas y prácticas docentes de profesores de Primaria sobre el enfoque basado en Competencias*. Tesis para obtener el grado de Doctorado en Psicología. Universidad Autónoma de México.

- Cruces, F. (2004). Música y ciudad: definiciones, procesos y perspectivas. *Revista Transcultural de Música*, (8). [Fecha de consulta: 23 de junio de 2018]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200803>
- Cubero M, Santamaría A. (2005). Psicología Cultural, una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 15-31.
- Davini M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Ibarrola M. (1993), *Industria y escuela técnica. Dos experiencias mexicanas*, México, UNESCO/Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID)-Centro de Estudios de Población (CENEP)/Fundación SNTE.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión sobre Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*: Santillana (ed.) UNESCO
- Dewey J. (1920). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, España: Morata.
- Díaz F., Hernández G., (1989). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. I. Ciudad de México, México: McGraw Hill
- Díaz M., Morales R., Díaz W., (2014). La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. *Revista Infancias Imágenes* 13, 102-108., recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/5455>
- Directrices para la Prevención y Detección Oportuna del Maltrato o Abuso a Niñas y Niños de guarderías IMSS (2015)*. Ciudad de México, México, Instituto Mexicano del Seguro Social. Dirección de Prestaciones Económicas y Sociales. Coordinación del Servicio de Guardería para el Desarrollo Integral Infantil.
- Dreier, O (1999). "Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social" en Pérez, G., Alarcón, I., Yoseff, J., y Salguero, A (comps). *Psicología Cultural, Volumen 1*. UNAM, FES Iztacala, 81-128.
- Galvis R. (2008) De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16, (2) 48-57. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28293485_De_un_Perfil_Docente_Tradicional_a_un_Perfil_Docente_Basado_en_Competiciones
- González D. (2010). *La importancia que tienen las funciones del Licenciado en Pedagogía en el área de Puericultura del Centro de Desarrollo Infantil*

- “*Estefania Castañeda Nuñez del Municipio del Centro*. Tesis para obtener el título en Licenciado en Pedagogía. Universidad Sotavento A.C. Tabasco, México
- Ibarrola M. (2014) Repensando las Relaciones entre la Educación y el Trabajo: Una reflexión basada en investigaciones realizadas en México. *Cuadernos Cedex*, 34, (94), 367-383.
- Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622014000300006>
- Ibernia A. (2005). *Beneficios psicológicos del Zumba*. Trabajo de fin de grado en Ciencias de la Actividad Física y del deporte. Universidad del país Vasco, España.
- Instituto Mexicano del Seguro Social. (2016) *Guía para una alimentación sana, variada y suficiente, Menús lleva los menús de a la guardería a la casa*. Dirección de Prestaciones Económicas y Sociales Coordinación del Servicio de Guardería para el Desarrollo Integral Infantil, Ciudad de México, México.
- Instituto Mexicano del Seguro Social (2018). Servicio de Guarderías en el IMSS. Última actualización 15/07/2018. Recuperado de <http://www.imss.gob.mx/servicios/guarderias>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Directorio Estadístico de Unidades Médicas (DENUE). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/mapa/denue/>
- Ingvarson L. (2013). Estándares de Egreso y Certificación Inicial Docente: La experiencia Internacional. *Calidad en la Educación*. (38), 21-77. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100010>
- Isorni M., (2011). Los conceptos del hombre y trabajo en Karl Marx y Jean Paul Sartre. *Cifra*, 6, 55-58
- Leal R. (2006). La sociología interpretativa de Alfred Schütz: reflexiones entorno a un planteamiento epistemológico cualitativo. *Alpha (Osorno)*, (23), 201-213. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012006000200012>
- Lave J., & Wenger E. (1991). *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press 34-47
- Macías J., Pliego F. (1992). Revista Mexicana de Sociología, Desastres y Vulnerabilidad Social. *Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México* 5(2). 31-36.

- Manrique A., Gallego A. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108.
- Mayer L. (2000). El análisis del ritual aplicado a la historia de México.10(20). *Revista Alteridades*, pág. 21-33. Recuperado de <http://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/viewFile/405/404>
- Molina E. (1994) La improvisación, aportaciones pedagógicas a la enseñanza musical. *Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, 89-104. Recuperado de <http://www.iem2.com/wpcontent/uploads/2014/01/Aportaciones.pdf>
- Montessori, M. (1918) *El método de la pedagogía científica*. (2ª Ed) Barcelona, España: Casa Editorial Araluce
- Negrete R., Quezada K.(2017). *Trayectoria de vida de una madre universitaria*. Tesis para obtener el grado de Licenciada en Psicología. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Estado de México, México.
- Ochoa J. (2016) La cumbia en Colombia: invención de una tradición The Cumbia in Colombia: an Invention of a Tradition por Juan Sebastián Ochoa. Universidad de Antioquia, Colombia. *Revista Musical Chilena*, (226), 31-52
- Organización de las Naciones Unidas (2007).Escuela Segura en territorio Seguro. Reflexiones sobre el Papel de la comunidad Educativa en la Gestión de Riesgo.
- Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: http://www.who.int/topics/child_abuse/es/
- Papalia D. (2002). *Desarrollo Humano*. Editorial Mac Graw Hill 8a Edición, Medellín Colombia.
- Peralta J. (2017) *Construcción de la Identidad de una Comunidad Virtual de Aprendizaje a partir de sus Contradicciones: Una aproximación desde la Teoría de la Actividad Histórico Cultural*. Tesis para obtener el título de licenciado en psicología. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Estado de México, México.
- Pereira M. (2005). *Intervenciones en primera infancia: prevención y asistencia en salud y Educación*. Buenos Aires, Argentina, Ed. Novedades Educativas,
- Pérez H. (2013) Pueblo chico, infierno grande. *Decires tradicionales canarios*, (23),12-16 Recuperado de

<http://decirestradicionalescanarios.blogspot.com/2013/12/pueblo-chico-infierno-grande.html>

- Pieck E. (2005). La secundaria técnica. Su contribución a la formación para el trabajo en sectores de pobreza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (25), 481-507.
- Pozo J., (1999). *Aprender a aprender y Aprender a Enseñar*. Barcelona, España: Gráo.
- Procuraduría Federal del Consumidor (2017). *Útiles Escolares. Cómo elegir guardería*. *Revista del consumidor* (486), 12-14.
- Record Mundiales Guinness. Consultado el 15 de Julio de 2018, Recuperado en <http://www.guinnessworldrecords.e>
- Rodari G. (2004). La imaginación en la literatura infantil. *Revista Perspectiva escolar*, (43), 9-13.
- Rosagel S. (4 de Junio de 2018). *Guardería ABC: A la impunidad de 9 años se suma robo del IMSS con medicinas para niños lesionados*. Periódico sin embargo. Recuperado de <http://www.sinembargo.mx/04-06-2018/3425510>
- Sampieri R. (2010). Definiciones de los enfoques cualitativos y cuantitativos, sus límites y deficiencias. *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México Quinta Edición: McGraw Hill.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *¿Qué es un Centro de Desarrollo Infantil? "CENDI"* Ciudad de México, México.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Programa de Estudio 2011, *Guía para la Educadora*. Educación básica Preescolar. Ciudad de México, México.
- Secretaría de Educación Pública (2013) *El modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*, Ciudad de México, México.
- Secretaría de Educación Pública (2016) *El modelo educativo 2016, el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. Ciudad de México, México. pp. 104.
- Shweder R. (1990) "Psicología Cultural ¿Qué es?", en Pérez, G., Alarcón, I., Yoseff, J y Salguero, A., (comps). *Psicología Cultural*, volumen 1. UNAM, FES Iztacala, p 1-12.
- Sóla J. (2016). *Puericultura de acuerdo con los programas de enseñanza normal*. Ciudad de México, México. Editorial Trillas 9a Edición.
- Tapia S. (2017) *Actividades del campo: aprendizaje y desarrollo infantil. Actividad de Investigación*. Reporte de trabajo profesional para obtener el título de

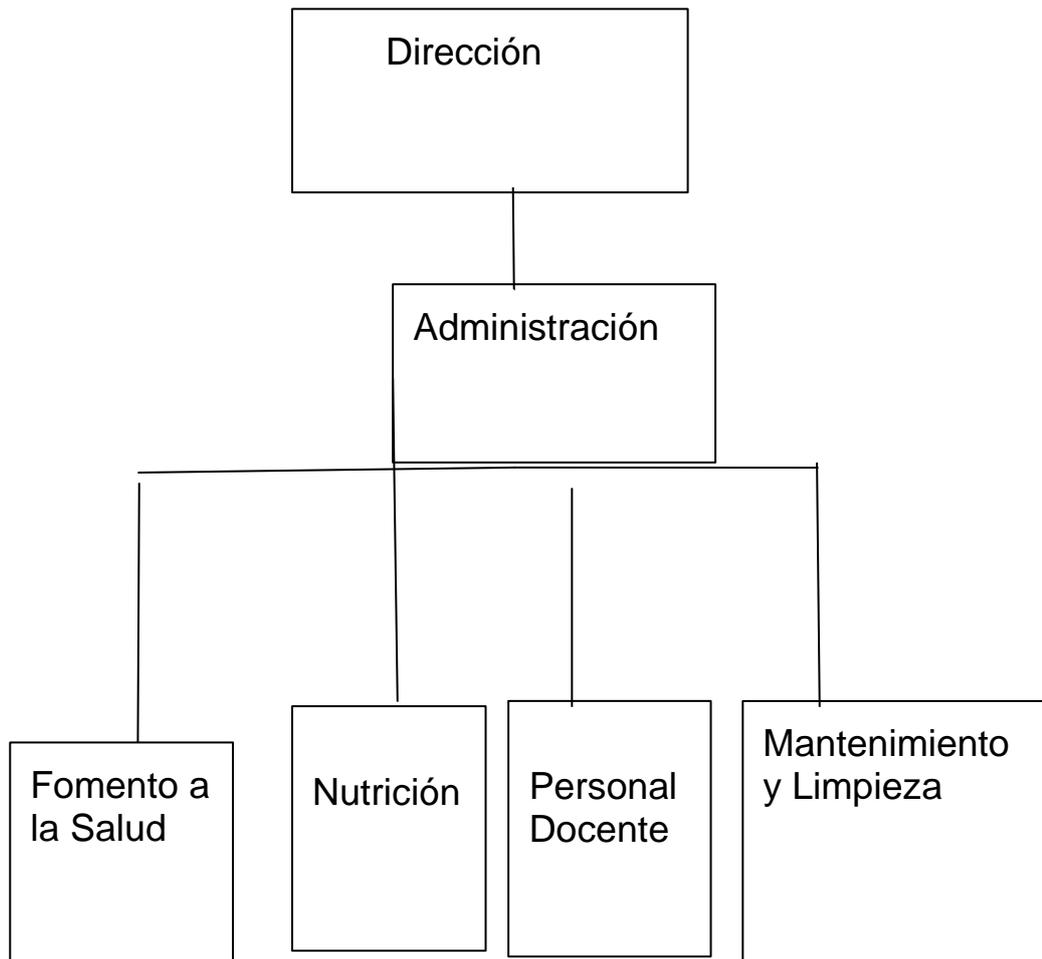
licenciado en psicología. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Estado de México, México.

- Tenti, E. (2005). *La condición docente*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Tiana, A. (2012). Analizar el contexto para obtener el máximo beneficio de la evaluación. *Revista de Pedagogía* 64 (2), 15-26.
- Vega H. (2010). La música tradicional Mexicana: entre el folclore, la tradición y la Música del mundo. *Universidad Autónoma de México*.(23), 155-169.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos Superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Weber M. (1971), *Economía y sociedad*. Esbozo de la Sociología comprensiva. Barcelona España: Fondo de Cultura Económica.

ANEXOS

ANEXO 1.

Organigrama de la Estructura de los Centros Educativos (CENDIS) del IMSS



Anexo 1. Se da cuenta de la estructura de los centros Educativos del IMSS, específicamente de los servicios que conforman la estancia infantil

Anexo 2 Croquis arquitectónico Centro de Desarrollo Infantil 15



Anexo 2. Se da cuenta del Croquis Arquitectónico de la estancia infantil, situando las salas de atención, los patios y Servicios (departamentos) del CENDI 15 del IMSS

Anexo 3. Infraestructura del Centro de Desarrollo Infantil 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social.

Planta alta.

- Enfermería
- Dirección
- 1 baño
- 1 escritorio para el auxiliar administrativo
- Sala de Lactantes A. 43 días de nacidos a 6 meses
- Sala de Lactantes B de 6 meses 12 meses
- Sala de Lactantes C. 13 meses a 18 meses
- Comedor de Lactantes
- Oficina de Administración

Planta Baja

- Filtro, o vestíbulo
- Oficina Sindical
- Comedor de maternas
- Sala de maternal A. 19 meses a 24 meses
- Sala de maternal B1 de 25 meses a 30 meses
- Sala de maternal B2 de 31 meses a 36 meses
- Sala de maternal C1 de 37 meses 42 meses
- Sala de Maternal C de 43 meses a 48 meses
- Baño para niños de maternas
- Área de nutrición
- Gimnasio
- Patio central
- Patio trasero
- Oficina de Mantenimiento y Conservación
- Bodega de líquidos
- Bodega de Sábanas
- Oficina de Pedagogía
- Vestidores de Hombres
- Vestidores de Mujeres

ANEXO 4. Distribución del tiempo en el Centro de Desarrollo Infantil No. 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social.

En términos generales, en el Centro de Desarrollo Infantil, funciona de acuerdo a una organización de actividades y horarios en la estancia. Comienza a partir de las 6:45 horas, cierra a las 19:00 horas. A los niños al recibirlos se les lleva al baño supervisados por las oficiales de puericultura, se les lavan las manos.

6:30 a 8:30 am Entrada

8:00 am. 1ra. Actividad higiénica. Se lleva al baño a los niños. La oficial de puericultura asiste en esta actividad, se proporciona papel a los niños, se limpian, lava las manos.

8:30 am *Desayuno de los niños*

9.15 am Incorporación del comedor a las salas de atención

9.30 am 2da. Actividad Higiénica. Se realiza la rutina matutina de ir al baño. La Oficial de puericultura, lleva al baño a los niños y asiste en esta actividad, se proporciona papel a los niños, se limpian, lava las manos y dientes.

10.00 -12:00 horas *Se realiza la actividad pedagógica*, a criterio de las maestras

12.00 pm 3ra. Actividad higiénica Se realiza lavado de manos.

12.30 pm Comida de los niños (integración del turno vespertino, ambos turnos colaboran en alimentar y asistir a los usuarios del servicio).

13:30 pm Incorporación del comedor a las salas de atención (T.V y T.M)

13:35-13:45 pm *Se realiza actividad pedagógica.* En las salas de atención (participa turno Matutino).

13:45 - 14:00 horas Cuarta Actividad higiénica. Se realiza la rutina vespertina de ir al baño. Las Oficiales de puericultura del turno vespertino, llevan al baño a los niños y asisten en esta actividad, se proporciona papel a los niños, se limpian, lava las manos y dientes, mientras que el turno matutino los recibe en la sala de atención.

14:00-15:00 horas Sueño y descanso. Se acomodan los niños en las colchonetas, se disponen a dormir de manera autónoma, o en ocasiones con ayuda de las oficiales de ambos turnos para descansar. Las oficiales de puericultura vigilan el sueño y descanso de los usuarios de la estancia infantil.

15.00 pm. Quinta actividad higiénica. Se Despiertan a los niños, las Oficiales de puericultura, lleva al baño a los niños y asiste en esta actividad, se proporciona papel a los niños, se limpian, lava las manos.

15:15 horas. Hidratación. Se les proporciona a los usuarios un vasito con agua, se sientan en una sillita cada uno para incorporarse.

15:30 horas. Actividad pedagógica con los niños

16:45 horas. Sexta actividad higiénica. Las Oficiales de puericultura, llevan al baño a los niños y asiste en esta actividad, se proporciona papel a los niños, se limpian, lava las manos.

17:00 horas. Merienda de los niños

17:30 horas Séptima actividad higiénica. Se realiza la última rutina de aseo con los niños. Las Oficiales de puericultura, llevan al baño a los niños y asisten en esta actividad, se proporciona papel a los niños, se limpian, lava las manos y dientes.

17:45 horas Se cambian a los niños. Las oficiales de puericultura verifican que los niños se entreguen en óptimas condiciones del Centro de Desarrollo Infantil. Retiran ropa sucia, se limpian, el rostro, las fosas nasales, se espera a que los llamen sus papás, para tal actividad una oficial de puericultura los lleva hasta filtro, donde son recibidos por el adulto.

18:00-18:45 horas .Salida de los niños del Centro de Desarrollo Infantil.

Se acomodan sillitas, mesitas, y materiales pedagógicos para realizar la actividad pedagógica con los niños.

18.45 horas. Recepción final. Se concentran a todos los niños maternos en la sala de atención B1, que es la más cercana a filtro (recepción), con el objetivo que los adultos pasen por sus hijos a dicha sala.

19:00 horas. Se termina el servicio en la estancia Infantil, se registraron las salidas de los usuarios del servicio.

Anexo 5. Guion de entrevista.

Para llevar a cabo esta investigación se utilizó la herramienta cualitativa, Guión de entrevista para organizar los cuestionamientos dirigidos a los participantes, se estableció una lista de tópicos para conocer los significados de las Oficiales de Puericultura que laboran en el Centro de Desarrollo Infantil Número 15 del Instituto Mexicano del Seguro Social entorno a su trayectoria de participación como agentes pedagógicos.

1. ¿Quiénes son sus jefes inmediatos?
2. ¿Qué labor desempeñan sus jefes en la Estancia Infantil
3. Háblame acerca de la comunicación con sus jefes inmediatos
4. ¿Qué requisitos solicitan para estar en la categoría de Oficial de Puericultura?
5. ¿Cuántos niños tienen a su cargo?
6. ¿Estás de acuerdo con el salario que perciben?
7. ¿Conoces tu contrato colectivo de Trabajo?
8. ¿Conoces el manual de procedimientos?
9. ¿Sabe acerca de las competencias docentes?
10. Platíqueme acerca de su experiencia en el aula cuando se presentan casos difíciles en el aula como profesor ej. conductas agresivas entre los niños, berrinches, etc.
11. ¿Reciben capacitación del puesto que desempeñan?
12. ¿A qué cursos de capacitación ha asistido?
13. ¿Considera que acudir a cursos de capacitación le ha ayudado con sus labores?
14. Reciben reconocimiento por parte de sus superiores?
15. Si fuera usted Directora de un Centro de Desarrollo Infantil del IMSS ¿Que actividades realizaría en favor de las Oficiales de Puericultura, del centro de trabajo?

Anexo 6. Planeación Educativa en los Centros Educativos del IMSS (CENDIS)



INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL
SEGURIDAD Y SOLIDARIDAD SOCIAL

Planeación de Actividades Pedagógicas

Guardería No.: 1 _____

Ámbito de experiencia: 4 _____

Sala de atención: 2 _____

Periodo: 3 _____

Capacidad(es): 5 _____

Recomendaciones: 6 _____

Anverso

Necesidades	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
7	8				

*NOTA: Se podrán utilizar los formatos que sean necesarios para la descripción detallada de actividades.

3220-009-207



INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL
SEGURIDAD Y SOLIDARIDAD SOCIAL

Anexo 6. Planeación Educativa en los Centros Educativos del IMSS (CENDIS)

Reverso



INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL
SEGURIDAD Y SOLIDARIDAD SOCIAL

Resultados				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Actividades complementarias de otros programas				
Necesidades detectadas durante la realización de actividades				

12

Educadora
Nombre y firma

13

Oficial de Puericultura
Nombre y firma