



GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATAN
SECRETARIA DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA



**LA INTERACCIÓN DOCENTE-NIÑO EN LA
PERSPECTIVA INSTITUCIONAL DEL CENDI**

MARIA DEL PILAR VÁZQUEZ RICALDE

TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN EDUCACIÓN, CAMPO:

DESARROLLO CURRICULAR

Mérida, Yucatán, México

1999

MCN 21/01/2000

A Eladio, Rodrigo, Adriana y Patricio

Por permitir mi desarrollo personal y humano.

Por alentarme para continuar superándome.

Por ceder del tiempo que les debo como esposa y madre

Por comprenderme en los momentos de intenso trabajo

Gracias, por responder al gran amor que les tengo

A los asesores de la Maestría, en la unidad 31 A.

Al Doctor Vicente López mi tutor de Tesis por
brindarme Sus conocimientos siempre con
paciencia, atención y cariño

INDICE

	Página
Resumen	
I Introducción	1
II. LA EDUCACIÓN INICIAL EN MÉXICO	
A) Inicio de la atención a los niños menores de cuatro años	5
B) La creación de las primeras instituciones formales	7
C) El funcionamiento de los Centros de Desarrollo Infantil	10
D) El programa educativo	11
III. METODOLOGÍA	
A) Orígenes de la etnografía	17
B) La etnografía en la educación	20
C) La elección del método	22
IV. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	
A) El entorno social y familiar de los niños	27
B) Los espacios y rutinas cotidianas	29
C) La población y su escenario cotidiano	32
V. LA INSTITUCIONALIZACIÓN EN LA INTERACCIÓN DOCENTE-NIÑO	
A) La sociología del conocimiento: antecedentes	35

B) El análisis fenomenológico	32
C) La institucionalización en la interacción cara a cara	42
D) El surgimiento de los “roles”	46
VI. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	
A) ¿Porqué una descripción?.....	48
B) Introducción al escenario.....	52
C) Recolección y registro de la información.....	55
VII. LA INSTITUCIONALIZACIÓN EN LA COTIDIANIDAD DEL CENDI	
A) Diálogo sin interacción	58
B) Reglas y normas institucionales.....	69
C) El rol del maestro en la cotidianidad del aula.....	79
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	87
BIBLIOGRAFIA	
ANEXOS	

RESUMEN

La información que se presenta en este estudio etnográfico, es una descripción e interpretación de las conductas y actitudes que se generan en la interacción-docente-niño en la vida cotidiana del centro de desarrollo seleccionado para la investigación.

El Centro de Desarrollo “Juana Figueroa” donde se realizó la investigación, está ubicado en la colonia Pedregales de Tanlum, al norte de la ciudad de Mérida, Yucatán y está rodeado por familias ajenas al plantel. Los padres y hermanos de los niños que asisten, conviven en contextos lejanos a este centro.

El fenómeno interactivo se produce dentro de un marco institucional, organizado y reglamentado por los mismos sujetos que comparten un espacio común en un tiempo determinado que abarca la vida de niños y maestros integrados al plantel educativo.

El Centro de desarrollo como institución construye su realidad en la cotidianidad de los espacios y momentos en que se desarrollan sus acciones: orienta y guía la planificación y el desarrollo de la misma, toma decisiones acerca de los conocimientos que la maestra debe enseñar, impone formas de trabajo; controla y determina los roles que cada uno de los sujetos debe de asumir durante la verificación de las rutinas establecidas.

La disciplina se impone a la cotidianidad del aula y a los espacios en que niños y maestra comparten las rutinas del plantel. Se establecen reglas y normas que no tienen relación con el desarrollo natural y social de los pequeños que asisten y que, sin embargo, la maestra impone y propone legitimándolos en un esquema de significancia y relevancia para el mantenimiento del orden institucional.

El universo simbólico institucional, determina el tipo de comportamiento que los niños y maestra deben demostrar de acuerdo a los lugares y momentos de la vida cotidiana, lo que implica la ideología de lo que está instituido para los sujetos que interactúan en el plantel escolar. Las actitudes se condicionan a las necesidades del Centro Educativo, tamizando la libertad espontánea de los pequeños, e imponiendo un rol específico a la maestra: el control, la sanción y el liderazgo único.

El maestro en la interacción, admite un rol autoritario sutil y, va marcando esquemas referenciales al utilizar frases y códigos que motivan el cumplimiento de lo ordenado, dejando ver claramente que el adulto es el que conduce y dirige a los niños en el desarrollo del trabajo cotidiano.

El enfoque interactivo del programa que propone la creación de espacios y escenarios para que los niños se relacionen con su medio natural y social y que es visto como el puente o medio para el descubrimiento de su identidad, el reconocimiento de sí mismo y su relación con los demás, pasa a segundo término para dar prioridad al cumplimiento de los lineamientos institucionales.

Todas las rutinas y espacios en los que transitan los niños, el programa los propone con la finalidad de promover encuentros significativos de la realidad del niño, ubicando a la maestra como la creadora de estos escenarios, sin embargo las rutinas establecidas por la institución descalifican y tamizan la riqueza de estas interacciones al tener que estar sujetos a un orden cronométrico.

I INTRODUCCIÓN

La Educación Inicial en México tiene antecedentes desde la década de los treinta y surge de manera ordenada a partir de los setenta, en respuesta a la satisfacción de los derechos y necesidades de las madres trabajadoras. Actualmente está considerada como un nivel dentro de la estructura de la educación básica, que contribuye a dar sustento a la primaria.

A nivel nacional, la Educación Inicial se ha consolidado bajo el propósito único de contribuir al desarrollo armónico e integral de los niños desde su nacimiento hasta los seis años de edad. El programa de desarrollo 1995-2001 contempla en sus líneas de acción la atención temprana y establece un claro criterio de equidad, pertinencia y relevancia en las acciones que se realicen en beneficio de los destinatarios, señalando dos premisas fundamentales:

- 1°. Satisfacer derechos y necesidades de las madres trabajadoras.
- 2°. Mejorar las pautas de crianza en las comunidades a través del programa de orientación a padres.

En el estado de Yucatán la Educación Inicial se operativiza, al igual que otros estados de la República Mexicana, en dos modalidades, la escolarizada que se imparte en Centros de Desarrollo Infantil y la no escolarizada con el Programa de Orientación a Padres en los módulos de atención ubicados en 93 municipios del Estado.

Marcos
Enote
El crecimiento de la demanda de este servicio ha generado el interés de hacerlo de manera institucional, considerándose en los proyectos y programas de desarrollo educativo. La conceptualización que se tiene actualmente de la niñez ha sido reforzada

✓ en los criterios de equidad y justicia contemplados en el artículo 33 sección III de la ley General de Educación, señalando la promoción de los Centros de Desarrollo Infantil.

La nueva visión de la Educación Inicial permite su reconsideración no solo como un derecho de la madre trabajadora, sino como un derecho de los niños, a recibir estimulación pedagógica e incidir en sus capacidades de aprendizaje y en el desarrollo y formación de valores y actitudes de respeto y responsabilidad en los distintos ámbitos de su vida.

Esta tesis, no aborda líneas de investigación relacionadas con la práctica docente o el programa pedagógico, tiene como objetivo: describir e interpretar lo que acontece en la vida cotidiana del plantel durante la interacción docente-niño, como un primer acercamiento a la institución escolar, recogiendo eventos que se suscitan durante el desarrollo de las rutinas establecidas.

Para la interpretación del fenómeno educativo en la perspectiva institucional, se eligió el método etnográfico por su característica flexible para clasificar e interpretar los signos subjetivos, así como los problemas y dificultades que se producen en los encuentros sociales.

En el Centro de Desarrollo "Juana Figueroa", paralelo a la premisa interactiva del programa educativo, se introducen pautas establecidas de antemano por la institución y que afectan en gran medida la interacción docente-niño en el aula y en los espacios cotidianos del plantel.

Para describir la cotidianidad del Centro me apoyé en el análisis fenomenológico de Peter y Luckman (1986) porque permite la reconstrucción de la realidad subjetiva e interpreta el universo simbólico que los sujetos de estudio experimentan y aprenden en la cotidianidad de su existencia y permanencia en el plantel.

En el análisis fenomenológico de la interacción docente-niño se descubre que la institución permea todas las acciones que se realizan en el centro; acciones que se tipifican y se legitiman convirtiéndose en reglas y normas al ser aceptadas por los individuos que las reproducen.

La descripción de estas acciones tipificadas y habituadas que afectan la interacción docente-niño y que impiden la flexibilidad y libertad entre los sujetos, pueden llevar a tomar conciencia a la colectividad humana de los Centros de Desarrollo Infantil y modificar los paradigmas institucionales para dar paso a posibilitar una interacción que permita el desarrollo de ideas y pensamientos críticos.

El Capítulo I contempla el propósito de la investigación y la estructura general del trabajo.

En el II capítulo se presentan los antecedentes de la Educación Inicial dentro del proceso histórico social e institucional, así como el funcionamiento en los Centros de Desarrollo Infantil y algunos antecedentes del Programa Educativo.

La elección del método etnográfico y sus repercusiones en el fenómeno interactivo, se encuentran descritos en el III capítulo.

El contexto de la investigación del IV capítulo contiene información del entorno familiar y social de la población observada, así como los escenarios donde se desarrolla la vida cotidiana de los pequeños incorporados al plantel.

Con la finalidad de fundamentar el proceso etnográfico y la investigación desarrollada, en el V capítulo se presenta el marco teórico que sustenta a partir del análisis fenomenológico las razones del comportamiento y productos sociales que se originan en la interacción docente-niño y que responden a la rutinaria mecánica como consecuencia de la pertenencia e integración a la institución escolar.

Las razones del estudio y las dificultades que se presentaron durante la investigación quedaron inscritas en el VI capítulo de este trabajo así como las estrategias utilizadas para introducirme al escenario y poder recoger los datos durante el desarrollo de eventos en las rutinas cotidianas.

En el capítulo VII denominado “La relación docente-niño en la perspectiva institucional”, se describen algunas situaciones que acontecen en el espacio y tiempo del plantel; el desarrollo de la planificación, la disciplina en el aula y el rol del maestro, así como la interpretación y análisis de lo observado sustentando las razones del por qué de estos comportamientos, con base al marco teórico planteado en el capítulo V.

Por último se exponen las conclusiones y propuestas de este primer acercamiento al fenómeno interactivo docente-niño en la vida cotidiana del CENDI, reconociendo que este estudio abarca una mínima parte del acontecer cotidiano, pero que los resultados pueden servir de base a futuras investigaciones.

CAPITULO II

LA EDUCACIÓN INICIAL EN MÉXICO

A) Inicio de la atención a los niños menores de cuatro años

La configuración de la niñez y de la Educación Inicial se ha ido consolidando en el transcurso de varias décadas y en este proceso histórico, la cultura ha sido determinante para el desarrollo de acciones en favor de ésta. En cada época y período se han tenido concepciones diferentes acerca del niño, como es el caso de las culturas mesoamericanas, donde éste ocupaba un lugar importante dentro de la estructura familiar prodigándole cuidados y atenciones y dándole acepciones como: “piedra preciosa” (los mayas), colibrí (los toltecas) y “flor pequeña (los chichimecas) que dejaban ver el respeto y cuidado que les proporcionaban.

Durante la conquista española la cultura se ve afectada, produciéndose cambios de valores y creencias, así como una gran cantidad de niños huérfanos y desvalidos que son adoptados por los religiosos con la finalidad de cuidarlos y educarlos básicamente para la conversión religiosa.

Al consolidarse la colonia, aparecen las llamadas “Casas de Expósitos”, instituciones únicas para dar atención a la infancia y cuyo cuidado se limitaba a proveer

asistencialmente (higiene y alimentación) a los pequeños, satisfaciendo sus necesidades básicas. Estas casas fueron creadas como apoyo a las familias en condiciones de extrema pobreza, permaneciendo los niños en estos establecimientos hasta los seis años de edad.

En 1837 se abre un local en el mercado del volador que, junto con la “Casa de Asilo para la Infancia fundada por la emperatriz Carlota en 1865, son las primeras instituciones que inician en México la atención a los niños menores de cuatro años, hijos de madres trabajadoras. Posterior a estas “Casas” se crea en 1869 “El asilo de la Casa de San Carlos” con la misma finalidad que las anteriores.

La institucionalización de estos hogares para la infancia comienza en 1928 al organizarse “La Asociación Nacional de Protección a la Infancia” que sostiene diez “Hogares Infantiles”, los cuales en 1937 cambian su denominación por la de “Guarderías Infantiles”. Con apoyo de comités privados, en este mismo período, la Secretaría de Salubridad y Asistencia (actualmente Secretaría de Salud), funda otras guarderías y establece el departamento de Asistencia Social Infantil, con la finalidad de proporcionar atención a “los hijos de los comerciantes del mercado de la Merced, vendedores ambulantes de billetes de lotería y empleados del Hospital General”.¹

También se crean otras instituciones para los hijos de las obreras que laboran en los talleres encargados de fabricar equipos y uniformes del ejército en el año de 1939 durante el período del presidente Lázaro Cárdenas.

La demanda de este servicio se multiplica y se crean otras instituciones, implementando la Secretaría de Salubridad y Asistencia “programas de higiene, asistencia materno-infantil y desayunos infantiles y se crean el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y el Hospital Infantil de la Ciudad de México ambos con el

¹ SEP. Programa de Educación Inicial. México. Octubre, 1992, pag. 22

objetivo de beneficiar a la infancia”.²

De 1946 a 1952 el presidente Miguel Alemán Valdés, establece guarderías dependientes de organismos estatales y paraestatales, así como la primera guardería del Distrito Federal, creada y sostenida por un grupo de madres trabajadoras de la tesorería, haciéndose después cargo el gobierno de su mantenimiento y de la construcción de una segunda guardería.

Al promulgarse la ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales, durante el régimen de Adolfo López Mateos (1959) se hace referencia al establecimiento de estancias infantiles en el inciso “E” del artículo 134 Constitucional, quedando institucionalizadas como un derecho laboral de las trabajadoras al servicio del estado.

B) La creación de las primeras instituciones formales.

Durante diecisiete años estas instituciones denominadas “Guarderías” prestan el servicio a los niños menores de cuatro años, proporcionándoles cuidados asistenciales, incluyendo alimentación y guardando a los pequeños, sin estimular su desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotriz, puesto que el personal que los atendía carecía de elementos teóricos para dar este tipo de servicio.

Es hasta 1976 y por acuerdo del Lic. Porfirio Muñoz Ledo, entonces Secretario de Educación, cuando se crea la Dirección de Centros de Bienestar Social con facultades para coordinar y normar no solo las guarderías de Educación Pública, sino otras dependencias, cambiando la denominación de “Guarderías” a “Centros de Desarrollo

² *Ibidem* pag. 23

Infantil” (CENDI), atendidos por personal capacitado para proporcionar a los niños estimulación pedagógica y favorecer su desarrollo integral.

En Yucatán, aproximadamente entre 1958 y 1960 se crean las dos primeras guarderías del Instituto Nacional de Protección a la Infancia (INPI) y en 1961, siendo gobernador del Estado Don Agustín Franco Aguilar, se funda la “Guardería No. 3”, atendidas por educadoras, enfermeras y niñeras, para apoyar a las madres que trabajaban en los altos del mercado.

En 1980 el DIF clausura estas guarderías que habían cambiado su denominación por “Jardines Estancia”, devolviendo al personal que laboraba en estos planteles a la Secretaría de Educación Pública y procediendo a concentrarlo en una casa de la colonia México, en tanto el Departamento de Educación Preescolar a cargo de la Profra. Gladys María de J. Morales Trejo, gestionaba la donación de un terreno en la colonia Pedregales de Tanlum.

Por acuerdo del Gobierno del Estado y la Sección 57 del S.N.T.E., se construye la primera etapa del edificio, inaugurándose en 1981 el primer Centro de Desarrollo Infantil Estatal, que inicialmente brindaba atención a los hijos de madres trabajadoras de la educación que aportaban una cuota para la alimentación de los pequeños y posteriormente comienza a recibir hijos de madres trabajadoras de otros organismos estatales.

Cinco años antes de la creación de este Centro de Desarrollo Estatal, se funda el primer plantel federal de este tipo en 1976, como consecuencia de las gestiones realizadas por el promotoriado voluntario de la Secretaria de Educación, cuyo director general era el Profr. Ricardo Pérez Caraveo, con la finalidad de dar atención a los hijos de los trabajadores de la Educación de la S.E.P. Este centro dependía directamente de la

Dirección General de Educación Inicial en el D.F. y una coordinadora estatal que servía de enlace para apoyar y verificar la operatividad del centro.

Debido al alto costo en el funcionamiento de la modalidad escolarizada de Educación Inicial, impartida en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), y ante la inminente necesidad de ampliar la cobertura del nivel, en 1980 se crea la modalidad no escolarizada basada en un sistema multiplicador, que utiliza a personas de las mismas localidades para dar orientación a los padres de familia sobre el desarrollo del niño y éstos a su vez, realicen las actividades de estimulación con sus hijos, en sus propios hogares.

Esta modalidad comenzó a operar en Yucatán en el año de 1981, contando con cinco módulos de dieciséis grupos que pretendían cubrir una gran parte del estado. Actualmente el Estado cuenta con 35 módulos de atención y servicio distribuidos en cinco zonas que cubren noventa y tres municipios de Yucatán, capacitando a 7,779 padres de familia y beneficiando a 9,556 niños, atendidos por 376 promotores educativos que a su vez reciben capacitación de 35 supervisores de módulo y 7 coordinadores de zona que forman parte del personal técnico especializado de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado y que dependen directamente del Departamento de Educación Inicial.

En la modalidad escolarizada se atienden actualmente a 920 niños en 7 Centros de Desarrollo Infantil, de los cuales 4 se encuentran en el interior del Estado, Tizimin, Valladolid, Uman y Progreso y 3 en la Ciudad de Mérida con un equipo de personas integrado por especialistas: médicos, psicólogos, trabajadores sociales, enfermeras, docentes y personal administrativo”.

C) El funcionamiento de los Centros de Desarrollo Infantil.

Los Centros de Desarrollo Infantil de la modalidad escolarizada de Educación Inicial proporcionan servicio a los niños desde los 45 días de nacidos hasta los 6 años de edad, brindando esta prestación a través de organismos públicos y privados.

La organización en estos planteles se verifica de acuerdo a la edad de los infantes, agrupándose de la siguiente forma: “a) Lactantes, aquellos cuyas edades oscilan entre los 45 días y el año seis meses; b) Maternales, entre el año siete meses y los tres años once meses, y c) Preescolares, entre los cuatro y los seis años.”³

La atención que se brinda es asistencial y pedagógica, enfatizando ésta última al realizar actividades que constituyen un ámbito de experiencias formativas diversas y en las que participan como agentes educativos todo el personal (docente y administrativo), que labora en el plantel y que conviven a diario con los pequeños.

A nivel nacional los Centros de Desarrollo tienen características diversas en cuanto a plantilla de personal completa o incompleta; edificio adaptado o exprofeso; con todos los espacios y servicios o con falta de éstos; recursos suficientes o insuficientes; “pero en estas diferencias sobresalen el intenso espacio de interacciones entre los adultos y los niños, siendo comunes en esto los Centros de Desarrollo de todo el país”⁴

En estas instituciones se realizan acciones educativas con los niños desde los 45 días de nacidos, estimulando el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes que involucran a cada uno de los integrantes que trabajan en el CENDI.

³ SEP. Manual Operativo para la modalidad escolarizada. México. Octubre, 1992 p. 13

⁴ *Ibidem* p. 14

“El trabajo del Centro, en el nuevo programa educativo, constituye el proceso fundamental mediante el cual los niños y el personal modifican y adquieren mejores pautas de comportamiento”⁵

Para el logro de lo anterior se promueve la sistematización y reorientación de las acciones educativas a partir de las rutinas cotidianas que se realizan en el Centro de Desarrollo Infantil, utilizando la planificación como la estrategia básica en la búsqueda de actividades formativas que permitan satisfacer las necesidades educativas detectadas con la participación de todo el personal.

De tal manera que todas las personas de las distintas áreas que conforman la plantilla (cocineras, lavanderas, intendentes, asistentes educativas, contadores, almacenistas, docentes, secretarias), participen y creen los espacios necesarios para incidir en el desarrollo y formación de los niños.

En este tipo de planteles existe el Consejo Técnico Consultivo, que es un órgano de apoyo a los trabajos que se realizan y, dada su composición interdisciplinaria, permite integrar acciones en beneficio de los niños. Este órgano se constituye con representantes de las distintas áreas: pedagógica, médica, psicológica y de trabajo social, así como las responsables de sala (puericultistas y educadoras) y, de las áreas de nutrición.

El Consejo Técnico Consultivo del Plantel contempla entre sus funciones, la captación y verificación de intereses y necesidades, planteamiento de alternativas, elección de ejes de contenido, supervisión y asesoría permanente en aspectos pedagógicos de acuerdo con la especialidad de cada uno de los integrantes.

Si bien los niños que asisten pasan la mayor parte de su vida en el Centro, éste no sustituye el hogar; por tanto dentro de su funcionamiento se pretende la vinculación

⁵ SEP Manual operativo para la modalidad escolarizada. México, octubre 1991 p. 19

entre estas dos partes que constituyen los espacios en los que se desarrolla la vida de los pequeños, enfatizándolo continuamente puesto que regularmente éstos no provienen de la comunidad en donde se encuentra la institución. Lo anterior se puntualiza dentro del trabajo cotidiano institucional con la finalidad de fortalecer los aprendizajes, y propiciar la continuidad tanto en la escuela como en el hogar, promoviendo la participación de los padres en el proceso de desarrollo y formación de sus hijos.

D) El programa educativo.

Al trascender la Educación Inicial en 1976, del simple cuidado de la niñez, para formularse como una medida realmente educativa, se establecen los primeros programas pedagógicos para cada uno de los estratos de edad que se atendían en los Centros de Desarrollo Infantil: Lactantes I, II y III; Maternal I, II y III y Preescolar I, II y III. De 1976 a 1992 el Programa de Educación Inicial estaba orientado al logro de objetivos graduados para cada nivel de edad y para ser logrados en un tiempo determinado. Este modelo fue elaborado por especialistas de la Dirección General de Centros de Bienestar Social y conducían a educadoras y niños, a través de un curriculum que planteaba objetivos y actividades que pretendían el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes adecuadas, así como la forma de evaluar y verificar el logro de conductas socialmente aceptables.

La transformación de la Educación en México, exige a la Educación Inicial, dar respuesta a las múltiples necesidades operativas en el país, lo que hizo necesario unificar criterios, finalidades y procedimientos, sustentados en el desarrollo infantil.

En septiembre de 1993 comienza a operar el nuevo Programa Pedagógico de Educación Inicial, que tiene como columna vertebral el desarrollo del niño, para orientar el trato y la forma de interacción del educador con él. Es un modelo pedagógico que sugiere y recomienda formas de aplicación que permitan el logro de los propósitos establecidos.

En la elaboración de este programa participaron varios estados de la República Mexicana, incluyendo Yucatán, con sugerencias y aportaciones que permitieran considerar en forma permanente, el desarrollo del niño, la práctica educativa y los posibles mecanismos de articulación con el nivel subsiguiente.

La categoría central del Programa de Educación Inicial es la interacción con el niño y es vista bajo la existencia de tres planos básicos: “uno referido a la confrontación consigo mismo, otro caracterizado como un encuentro constante con el mundo social y el último con las características peculiares de las cosas físicas del mundo que lo rodea”.⁶ Enfatiza que los niños se mueven en un conjunto de interacciones y relaciones constantes, señalando que este proceso se inicia con los padres y que, por lo tanto, al llegar a la escuela traen algún repertorio de experiencias que las maestras deben tener en cuenta al momento de diseñar sus actividades.

El programa no establece un marco estricto para el desarrollo de actividades, por el contrario, permite adecuar los contenidos al contexto social, a los intereses y necesidades de los niños, ajustándolos a las diferentes condiciones y características de los mismos.

Si bien utiliza como título el nombre de “objetivos”, para señalar las intenciones del programa, al hacer la lectura de este apartado, se observan definidos como la

⁶ SEP Programa de Educación Inicial. México. Octubre, 1992 p. 40

consecución de propósitos educativos, puntualizando la participación e incidencia del adulto para favorecer y potencializar los logros de los niños, a través de la relación afectiva y de respeto que se establezca con ellos.

El diseño curricular, posee una estructura flexible, dada su intención formativa. Este modelo educativo, parte de distinguir las exigencias educativas respecto a la acciones de estimulación de desarrollo del niño y su enfoque formativo; permite armonizar aquello que el niño necesita aprender, aprovechando sus potencialidades y respetando su propio ritmo de desarrollo. “Los contenidos educativos del marco curricular, están divididos en tres áreas básicas: Área de Desarrollo Personal, Área de Desarrollo Social y Área de Desarrollo Ambiental. Estas áreas se conciben como los grandes campos formativos que están ligadas al tipo de relaciones que el ser humano establece con su medio natural y social.”⁷

La elección de los contenidos y ejes de contenido, está vinculada a las necesidades, intereses y experiencias que los pequeños manifiestan y pueden ser abordados a través de actividades que las mismas educadoras diseñan; eligiendo junto con los niños (dependiendo de la edad), el uso de recursos y materiales para su realización.

La metodología que se propone, se concibe, “como el conjunto de lineamientos que deben tomarse en consideración para que la interacción sea más enriquecedora y cuente con una mayor calidad educativa”.⁸ Los lineamientos que señala, se vinculan estrechamente con los propósitos y la fundamentación teórica del programa, puesto que toma en cuenta la planificación en forma integral, es decir reconoce todo el contexto en

⁷ S.E.P. Programa de Educación Inicial. México. 1992 p.p. 62 y 67

⁸ *Ibidem* p. 85

el cual vive el niño, sus intereses, necesidades y la satisfacción de sus inquietudes y deseos, aprovechando sus características naturales para propiciar oportunidades de curiosear, experimentar, probar y aplicar lo que piensan o lo que creen.

Es una propuesta flexible que rescata al niño como constructor de su propio aprendizaje y enfatiza, en la misma metodología, modificar el papel del docente como sancionador o conductor de los niños, por el de propiciador y facilitador de aprendizajes, aprovechando todos los espacios y momentos de interacción con los niños y motivándolos a indagar, probando y utilizando diferentes recursos. También se puntualiza la intervención de todas las personas cercanas al niño como agentes educativos que inciden en su desarrollo y formación y que por tanto requieren de una preparación profesional acorde con los propósitos del programa.

La evaluación que se plantea en el programa, es vista como un proceso continuo, que permite determinar si las acciones planeadas dan los resultados que se contemplaron o si se requieren modificar.

En la evaluación se toma en cuenta el aspecto cuantitativo como una forma de comparar lo invertido con lo obtenido; por ejemplo, número de niños, proporción por edad, horas de interacción entre niños y períodos de habituación. Así mismo se enfatizan los datos cualitativos, tomando en consideración recursos, materiales y espacios utilizados, actividades diseñadas, participación de los niños (nivel de avance, logros constatados), agentes educativos y del equipo técnico especialista.

El proceso de evaluación que se propone en el programa, se realiza en tres momentos permanentes: inicial, intermedio y final; constituyendo también una valoración del desempeño de todos los que conforman el nivel de Educación Inicial, incluyendo la eficacia de la supervisión y de la propia estructura administrativa.

El modelo curricular es flexible, permite la autonomía del maestro, pues éste, junto con los alumnos, eligen los contenidos partiendo de sus propios intereses y necesidades, propicia la creatividad del docente, el análisis y la reflexión, al tener que diseñar actividades que favorezcan en los niños la construcción de conocimientos; el aprender de su errores, en un proceso continuo de reflexión, de indagación, de descubrir, de explorar, de crear, en fin de desempeñarse en un ambiente de libertad, respeto e interacción con personas, materiales y recursos.

Es un modelo que no se limita al contexto del aula escolar, sino que da oportunidad a niños y maestros de obtener vivencias fuera del plantel, al realizar visitas en la comunidad cercana o bien participar en diferentes eventos que promueve el Estado. De esta forma los pequeños no sólo conviven con los niños y personas del CENDI, sino que también al conocer y ampliar estas relaciones, establecen comparaciones y diferencias entre ellos y el contexto social al que tienen acceso.

La premisa “interactiva” del programa, el nuevo enfoque educativo, los propósitos educativos y el tipo de evaluación, exige ampliar la visión del contexto social del niño, rescatar su cultura, sus intereses, necesidades y experiencias y reconocer sus capacidades y potencialidades. Esto requiere de un docente con suficientes elementos teóricos y los conocimientos necesarios sobre sus alumnos para participar con actitud responsable y profesional en la elaboración del programa, hallando el vínculo entre teoría y práctica.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

A) Orígenes de la etnografía.

“Los antropólogos y sociólogos desarrollaron la etnografía en los años 70, en un intento por describir y reconstruir analíticamente, el modo de vida de los grupos culturales y desarrollar una teoría explicativa de la conducta humana, recreando los escenarios que permitieran describir lo que la gente hace, sus creencias, valores, cómo y por qué se comportan e interactúan entre sí”.⁹

En las fases iniciales los estudios antropológicos acentuaban la enculturación y aculturación; los sociólogos se dedicaban a la socialización y educación institucionalizada; y los psicólogos, a la cognición y el aprendizaje sociocultural y del desarrollo del niño y del adulto.

En la antropología se observaba una fuerte propensión a las comparaciones y taxonomías y, la recogida de datos empíricos se realizaba asistemáticamente y acientíficamente; utilizando: “diarios, memorias, cartas y entrevistas con informantes (viajeros, aventureros, misioneros), cuyas descripciones exhaustivas y sensacionalistas, producían vacíos e inadecuaciones en sus registros que imposibilitaban realizar

⁹ Gustavo E. Emmerich. El método etnográfico en la investigación educativa: Orígenes filosófico-teórico y posibilidades Heurísticas. v. 5 (13), UPN p.p. 38-39

generalizaciones con resultados congruentes”.¹⁰

Los reformadores sociales europeos del siglo XVIII y XIX influyeron en el empleo de las primeras técnicas de investigación: encuestas, observación participante y cuestionarios, que componen la base multimodal de la etnografía contemporánea.

En este período, la etnografía constituía un medio para comprender la estructura de la sociedad occidental, comparándolo con la de otros grupos humanos, es decir un medio para comprobar y justificar ciertas teorías sobre la historia humana, a través del análisis y síntesis de la misma.

A pesar de las oposiciones en cuanto a objetivos, métodos y enfoques filosóficos entre los primeros antropólogos, éstos coincidían que la tarea principal de la antropología era la descripción y conceptos de cultura, describiéndolo todo: lenguaje, sistema de parentesco, ritos y creencias, estructuras económicas y políticas, crianza de niños, etapas de la vida, dando origen al holismo de la antropología cultural.

El antropólogo debía entrar a la comunidad, residir en ésta y considerarse “un aprendiz del lenguaje y comportamientos de la sociedad observada, permitiéndose el acceso a las visiones fenomenológicas de los participantes, lo que en ocasiones resultaba imposible debido a los problemas financieros de tiempo y de lenguaje a los que se enfrentaban los investigadores.”¹¹

La formación del antropólogo estaba dirigida a la dotación de conocimientos teóricos, sin técnicas de investigación explícitas y carentes de experiencia, colocando a estos investigadores como ignorantes, teniendo como única forma de aprendizaje la realización de una etnografía.

¹⁰ Judith Preissle y Margaret D. Lecompte: *Diseño cualitativo e investigación educativa* Ed. Morata S.A. Madrid 1998 p. 38.

¹¹ *Ibidem* p. 40

En los años 20 y 30 los antropólogos continuaban con la exploración de técnicas de trabajo de campo, mientras que los sociólogos “Robert Park, Everett Huges y Low Wirth de la escuela de Chicago, interesados en escenarios contemporáneos, recurrieron a investigaciones de campo para documentar la vida en las comunidades que les eran familiares en contextos urbanos, aplicando constructos sociológicos en lugar de antropológicos. “En sus trabajos hablaban mas de sociedad y socialización y no de cultura y enculturación, naciendo algo muy parecido a la etnografía y no coincidiendo en parte con las estrategias empleadas por los antropólogos culturales”.¹²

Hasta los años 60 aproximadamente, persistieron diferencias entre el enfoque y el método. Los sociólogos ponían el acento en la tecnología de la investigación, muestreo instrumental y análisis estadístico, dado que éstos estudiaban poblaciones demasiado grandes, mientras que los antropólogos enfatizaban los aspectos interpersonales de la investigación como: ganar el acceso al campo y la selección de los participantes; reflejando lo particular y crítico de su rol como investigadores.

En los últimos años, los antropólogos dedicados a la metodología etnográfica, reconocen la necesidad de abordar sistemas, que les permitan comparar, legitimar y validar los registros de manera sistemática, sin perder su enfoque tradicionalista, considerando que la reconstrucción cultural, al igual que la narración, se hace más clara y creible cuando existe una sensibilidad hacia los matices de significado y la actividad humana.

¹² Ibidem p.p. 40

B) La etnografía en la educación.

La etnografía educativa, surge en el seno de la antropología cultural; debido a que los investigadores antropólogos realizaban estudios de las culturas en todas sus manifestaciones, propiciando profundizar sobre la forma en que los niños y jóvenes son introducidos a las prácticas y creencias de los grupos sociales, roles, status y formas de aprendizaje dentro de la familia.

De 1928 a 1935, la antropóloga Margaret Mead, se dedicó a realizar estudios sobre la crianza de los niños y la adolescencia. Intentó documentar la relación de las pautas del ciclo vital, las influencias culturales en la personalidad individual, la interacción del conocimiento, actitudes y valores humanos, con los estilos de comportamiento. Esta situación, propició que los antropólogos dedicados al estudio de la transmisión cultural, trasladaran sus actividades al interior de las escuelas, a las instituciones y misiones.

En los años 50, se empezó a consolidar el área interdisciplinar de la antropología educativa, se realizaron diversas investigaciones etnográficas para el estudio de la enseñanza en Estados Unidos y en los años 60 y 70 florece en el seno de la antropología, la etnografía educativa.

El énfasis puesto en la psicología educativa en los años 50 y, en las Facultades de Educación, en los test, mediciones estandarizadas de los progresos de los alumnos y estadísticas, llevó a considerar que solamente los datos cuantificables eran fiables, aunque los investigadores, interesados en investigar si los programas de enseñanza mejoraban el rendimiento de profesores y alumnos, recurrían frecuentemente a la utilización de lenguajes descriptivos.

En los años 60 y principios de los 70, la influencia de la sociología, hizo que aumentara el interés por los estudios llamados cualitativos de campo, observaciones transculturales o etnográficos, puesto que los sociólogos y evaluadores, “deseaban averiguar, no sólo lo que sucedía o cómo se relacionaban los fenómenos, sino también, si los procesos y resultados se ajustaban a las previsiones.”¹³

Los sociólogos comenzaron a cubrir una laguna básica de su disciplina, que tenía origen en el carácter inadecuado de algunos datos descriptivos y análisis de procesos que habían desorientado todos los esfuerzos por explicar ciertas correlaciones entre los procesos y otros fenómenos sociales. Estaba claro que la enseñanza actuaba sobre los individuos y que a su vez en ella incidían una multitud de factores sociales, pero no se lograba explicar el por qué de esas relaciones.

En los años 70 aparece una nueva sociología originaria de Europa, resultado de la revisión de los modelos estructural funcionalistas, tradicionalmente estático de la relación y sociedad. Esta “Nueva sociología” así denominada, ponía énfasis en el papel de la escuela, como transmisora y procesadora de información y destaca la importancia de manejar tanto los mensajes explícitos como los ocultos del curriculum y los sistemas de gestión y control del aula.

La evaluación educativa de los años 60 experimentó un impulso considerable debido a la dotación de fondos federales para la investigación, incluyendo en todos los proyectos sociales financiados por el Estado, un componente evaluativo. En la actualidad “la etnografía, y sus variantes de diseño cualitativo, ofrecen a los

¹³ *Ibidem* p.p. 52 y 53

investigadores del campo de la educación, alternativas para la descripción y explicación del universo social, así como de los fenómenos educativos que tienen lugar en él”.¹⁴

En el área educativa, los resultados de la investigación han contribuido a mejorar las prácticas educativas, puesto que se analizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, las consecuencias intencionales y no intencionales de las pautas observadas de la interacción, comunicando la complejidad de los fenómenos educativos y posibilitando, tanto a los responsables de la política educativa como a los usuarios de la educación, una conceptualización que precisa sus expectativas respecto de lo que las escuelas, familias y otros agentes sociales pueden hacer para orientar y mejorar la educación.

C) La elección del método.

Con el propósito de determinar el tipo de metodología que más se ajustaba a las características del objeto de estudio, que en este caso es la “interacción docente-niño en el CENDI” durante situaciones de la vida cotidiana, me dediqué primero durante 4 semanas efectivas, a la búsqueda y revisión de literatura sobre diseños cualitativos y cuantitativos que me ayudaran a elegir y definir mi postura metodológica.

Este ejercicio me llevó a considerar que la investigación etnográfica es la que más se apega a las unidades de análisis, puesto que el proceso de interacción como fenómeno humano, tiene un significado social que requiere ser observado de una manera completa y objetiva en los escenarios naturales donde se producen las relaciones entre actores humanos, desde un enfoque interpretativo, construyendo y reconstruyendo la realidad del fenómeno interactivo.

¹⁴ Ibidem. p.p. 54

La realidad de la vida cotidiana, no se da en números, se presenta, como dice Peter Berger y Thomas Luckman (1986), como un mundo intersubjetivo, un mundo que se comparte con otros. Es un mundo con significados y significantes, en donde se van creando conceptos, valores y actitudes que se comunican a otros y, entre otros, intervienen ideas, sentimientos, cultura, formas de pensamiento que se van introduciendo en la vida cotidiana de cada ser humano, transformándolo.

La clasificación e interpretación de estos signos subjetivos en el proceso de la investigación, así como la lógica informal de la vida cotidiana dieron sustento para hallar una lógica subyacente en los encuentros sociales o en la interacción humana que se produce en el CENDI.

En esta descripción de la vida cotidiana de los niños y maestra de la sección de Maternal III del plantel Juana Figueroa, es importante considerar que los sujetos de estudio poseen categorías de pensamiento relacionados con su cultura y con la institución, que reflejan un proceso interactivo humano.

En este caso es la etnografía con sus características, dimensiones y su metodología de proceso, una de las formas más accesibles para estudiar la vida humana, reconstruyendo e interpretando la realidad de los fenómenos que representan la concepción del mundo de los sujetos investigados.

Peter Woods, (1991) dice que la etnografía se aprende a hacer en la medida que se hace, es decir, que no se tiene que plantear necesariamente una hipótesis previa, sino que se van formulando hipótesis tentativas, a partir de las cuales se recoge la información adicional crítica y objetiva.

“La etnografía creó o desarrolló un conjunto de técnicas, entre las que destacan: la inmersión del investigador - participante o no- en la vida de la comunidad estudiada, el reporte físico de los límites de esta comunidad; la observación intensiva de las modalidades de interacción; las historias de vida; la utilización de informantes clave; el aprendizaje del idioma nativo y su interpretación como sistema de símbolos; la descripción precisa y minuciosa de la organización espacial de la comunidad; y finalmente, el intento de descubrir cómo conceptualizan todo esto –que no es otra cosa que su vida social”.¹⁵

La investigación etnográfica posee también dimensiones que la caracterizan: la inducción, generación, construcción y subjetividad.

Tomando en consideración este conjunto de técnicas y las dimensiones antes citadas, inicié el proceso de observación empírica de las actitudes y comportamientos que se producen durante las interacciones que los niños establecen entre ellos y con la maestra, así como con los materiales y espacios que conforman el escenario educativo durante el desarrollo del trabajo cotidiano que se verifica en el CENDI.

Para lograr una mejor comprensión sobre la etnografía, di lectura a algunos libros que hacen énfasis a estudios cualitativos y procedimientos lógico empíricos, que permiten entender la intención y el sentido de los actores que intervienen en un fenómeno social. En la investigación etnográfica es necesario que el investigador entre en el mundo de los propósitos, los sentidos y las actitudes, comprendiendo a los sujetos involucrados e interpretando sus intereses, sus respuestas, sus conflictos y el desarrollo de su personalidad.

Harris (1968) señala que durante el proceso de recoger los datos, así como de la interpretación de los mismos, es importante distinguir y analizar el lenguaje que se

¹⁵ Ibidem pp. 125-126.

utiliza (fenómenos semánticos y de comunicación), así como los movimientos corporales (gestos, formas de caminar, sentarse, ademanes), intentando penetrar en los objetivos, motivaciones e intenciones de los sujetos seleccionados; a fin de observar el fenómeno con la especificidad que se requiere y el investigador cuente con una gama amplia de indicadores que le permitan extraer las unidades de análisis.

La metodología etnográfica, basada en las técnicas de observación directa e intensiva y el análisis cualitativo de los datos permitieron identificar y comprender de manera sistemática las relaciones que se dan entre los niños, entre el maestro y los niños que participan en el Centro de Desarrollo Infantil y explicar cómo, cuándo, dónde y por qué ocurren las interacciones, así como las actitudes y comportamientos que se producen durante éstas.

Este tipo de técnicas son utilizadas en la actualidad por sociólogos, psicólogos y antropólogos, así como educadores, que se dedican al estudio evaluativo de los programas, práctica docente y otros aspectos relacionados con el ámbito educativo.

El empleo de la metodología etnográfica en esta investigación propició la convivencia y aprehensión del fenómeno educativo en la realidad cotidiana, así como la reorientación del proceso realizando los ajustes necesarios, dado que posee un carácter flexible y libre para elegir los eventos que el investigador considere significativos, hacer reflexiones críticas y hallar el vector de análisis para recrear las situaciones del hecho educativo, conceptualizándolo.

Fue necesario tomar conciencia que la investigación etnográfica requiere tiempo y dedicación y, probablemente, estos sean obstáculos para los que eligen este método, puesto que en nuestras circunstancias, la mayoría de los que estudiamos la maestría, no

cuentan con becas y laboran en planteles educativos o se desempeñan en puestos administrativos con bastante carga de trabajo y horarios discontinuos.

En mi caso tuve acceso y facilidad en cierta medida para asistir con regularidad al Centro de Desarrollo Infantil y realizar las observaciones y registro de datos, porque mi función como supervisora de CENDI y de apoyo técnico pedagógico al nivel de Educación Inicial me lo permite. Sin embargo también esta situación generó desventajas, debido al grado de implicación personal y profesional que tengo con las docentes y que tuve que considerar en el transcurso de la investigación para evitar contaminar la muestra y obtener resultados que implicaran puntos de vista individualistas que concluyeran con falsedades e incongruencias con relación al fenómeno interactivo docente-niño que se observa en los planteles educativos.

Fue necesario deshacerme de mis supuestos y deducciones realizadas como responsable técnica del nivel, lo cual propició un gran esfuerzo personal, que sirvió para darme cuenta de la enorme influencia que ejerce la institución en el fenómeno interactivo, creando barreras y obstáculos para hacer de la vida cotidiana una verdadera convivencia de libertad, comunicación y respeto entre niños y maestra.

Lo anterior considero que fue posible, por el hecho de que al mismo tiempo que realizaba la investigación en el CENDI, asistía a las sesiones de la maestría, socializaba lo que estaba haciendo, recibía apoyo del grupo y de los maestros y retornaba a las lecturas sobre el método etnográfico. Esto me mantuvo en constante contacto con las exigencias del mismo, en cuanto a no sacar conclusiones inmediatas mientras se recogía la información. Tenía que apegarme a estos requerimientos metodológicos, centrándome exclusivamente en la observación y de esta manera comencé a ver una realidad distinta a la concebida con anterioridad.

CAPITULO IV

EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

A) El entorno social y familiar de los niños.

El Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) "Juana Figueroa donde se realizó la investigación, fue el primer plantel fundado por el Gobierno del Estado, en coordinación con la Sección 57 del SNTE en Yucatán y se encuentra ubicado en la calle 16 x 37 s/n de la colonia Pedregales de Tanlum.

Para tener conocimiento del ambiente que rodea el plantel me entrevisté con la trabajadora social y en breve charla me explicó que el nivel socioeconómico de las personas de la comunidad en donde se encuentra el Centro, es medio alto y la mayoría son amas de casa que permanecen en sus hogares, pero que ninguno de los niños que asisten pertenecen a esa comunidad.

Los Centros de Desarrollo Infantil, intentan vincularse con el contexto social del niño, pero el problema es la gran diversidad de colonias lejanas al plantel de los que provienen los pequeños. Por lo regular la relación se da en contextos lejanos (parques de recreación, ecológicos, centros culturales) pero con muy poca intención educativa por parte de los docentes y sin conocimiento de los niños del por qué y para qué de las visitas a estos lugares, simplemente se trata de cumplir con lo que propone la

metodología del Programa de Educación Inicial que es la vinculación del Centro con el entorno del niño.

En charla con la trabajadora social y con base a las entrevistas que se aplican en el plantel, pude constatar que las familias que reciben los beneficios de este servicio son en su mayoría de nivel socioeconómico medio-alto, puesto que tanto la madre como el padre, colaboran para el sostenimiento del hogar y en algunos casos el responsable directo es el padre. Una gran cantidad de madres son secretarías de distintas dependencias: Comisión Federal de Electricidad, Seguro Social y muy pocas de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado; también hay maestras, contadores y abogadas con bufetes particulares.

Las relaciones entre padres y niños es bastante buena; de acuerdo con las entrevistas que la trabajadora social y la psicóloga (Anexo No. 1 y 2) les hacen a las familias (padre y madre) a su ingreso al plantel. La mayoría viven en casas de interés social y de lunes a viernes sostienen escasa comunicación con sus hijos, proporcionándoles atención asistencial (alimentación e higiene), pero los fines de semana salen de paseo a parques, plazas, a la playa y otros lugares.

Es importante comentar que en los Centros de Desarrollo Infantil de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado, los niños que tienen acceso a este servicio, llenan una serie de registros que tienen que ver primero con las condiciones laborales y económicas de las madres trabajadoras (como es el caso de este CENDI estatal, por la cuota de alimentación que tienen que pagar) y, posteriormente con las normas institucionales que prevalecen: entrevistas con el médico, psicólogo, trabajador social, maestra y comprometerse a cumplir con los requisitos planteados en un documento denominado "Carta compromiso". (Anexo No. 3.)

Las madres que no demuestren con un documento (constancia de trabajo), que laboran en alguna dependencia estatal, paraestatal o privada, no pueden incorporar a sus hijos a estos planteles educativos en cumplimiento del “artículo 123 Fracción XXXI Inciso “B” Fracción XI, inciso C de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos”;¹⁶ por lo tanto los niños quedan sin recibir el beneficio de la Educación Inicial aun cuando está contemplado en el “Capitulo III del artículo 3º Constitucional y de la Ley General de Educación editado en agosto de 1993”,¹⁷ como un derecho del niño a tener acceso a mejores condiciones de vida al recibir estimulación pedagógica a edad temprana.

B) Los espacios y rutinas cotidianas.

El Centro de Desarrollo “Juana Figueroa” es un edificio construido exprofeso que cuenta con dos plantas, áreas verdes, patios, explanada donde se realizan los festivales. En la planta alta se encuentran el área de almacenamiento de material de uso diario (papel sanitario, jabones, colonias, aceite para los niños) y algunos víveres como laterías y el área médica. También cuentan con tres salones de 5 x 5 m², donde están los niños de lactantes I, II y III respectivamente y un área de recreación que cuenta con juego y piso de congoleum para que los niños de ocho a 18 meses aproximadamente jueguen. (Anexo No. 4)

¹⁶ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ed. Delma, Decima Novena Edición, México 1994, p. 104.

¹⁷ Oficialía Mayor, SEP Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación, Primera Edición, México 1993 p.p. 65 y 66.

En la planta baja se encuentra el área de cocina y el comedor, el salón de usos múltiples (cantos y juegos) así como salones de Maternal I, II y III donde están los niños de 19 a 36 meses de edad. También cuenta con un patio de recreo con juegos, el área de psicología, trabajo social y pedagógica, así como la dirección y el filtro de entrada al plantel. (Anexo No. 5)

Las condiciones higiénicas del plantel son excelentes, los materiales, el equipo y mobiliario, así como el aspecto físico del edificio se encuentran en magníficas condiciones. La ambientación y decoración es adecuada y los niños son atendidos por 53 personas entre puericultistas, maestras, asistentes, cocineras, intendentes, grupo técnico, secretarías. Sin embargo en algunos casos la cantidad de niños rebasa la capacidad instalada, quedando reducidos los espacios para la distribución de las áreas de trabajo y el mobiliario.

El personal es distribuido por la directora de la escuela con apoyo del consejo técnico consultivo y los niños y niñas son ubicados en las distintas salas del plantel de acuerdo a su edad cronológica.

La vida cotidiana del CENDI, inicia con la entrada de los niños, en algunos casos desde las 6:30 de la mañana y concluye a las 4 p.m. Primero pasan por el filtro médico (Anexo No. 6), para constatar el estado general de salud a su ingreso al plantel. Posteriormente a las ocho de la mañana se cierra la reja de entrada e inmediatamente se procede a pasar al comedor en el caso de los niños maternos (de 19 a 36 meses de edad), puesto que los lactantes permanecen en los salones y son atendidos por las puericultistas y asistentes educativas.

Antes de entrar al comedor se les colocan baberos y se les indica pasar a lavarse las manos; cuando concluyen el desayuno proceden a realizar las actividades de higiene

buco-dental, sus necesidades fisiológicas y de nuevo a lavarse las manos. Estas actividades están instituidas por el centro y se efectúan rutinariamente en un horario establecido.

Al concluir, pasan a los salones y es cuando se inician las actividades de estimulación que incluyen; gráfico-plásticas, educación física, cantos y juegos, así como actividades libres con material de plástico o plastilina y recreo en las áreas destinadas para esto. Las rutinas de cantos y juegos se realizan en horarios diferentes para cada grupo y son establecidos por la directora y la jefa de área pedagógica.

A las 11:30 a.m., de nuevo pasan los niños a lavarse las manos, entran al comedor y permanecen hasta las 12 a.m. para después regresar al salón y cambiarlos de ropa (si considera necesario la maestra), dejándolos limpios y aseados para ser entregados a los papas desde las 12:30 p.m. hasta las 4 p.m. de acuerdo a la jornada laboral de la madre.

Todas estas rutinas están contempladas en el Manual Operativo de la Modalidad Escolarizada (CENDI) y son vistas como inherentes a la vida cotidiana de este tipo de servicio. Las entradas y salidas, la alimentación, las actividades de estimulación, la formación de hábitos, las actividades libres, conforman la estructura y organización del plantel y que resultan de fundamental importancia para orientar el trabajo con la finalidad de afectar y favorecer el proceso formativo y el desarrollo de las capacidades de los niños que asisten a estos Centros Educativos.

C) La población y su escenario cotidiano.

En el salón de Maternal III, donde realicé específicamente la investigación, la mayoría de las mamás de los 29 niños que asisten se desempeñan como secretarias o maestras, hay una abogada, una auditora, una arquitecta, una geóloga y una comerciante. Los padres se desempeñan en diversas profesiones: abogados, ingenieros, arquitectos, comerciantes, contadores y maestros.

Los niños llegan aseados diariamente y son entregados por papá o mamá, directamente a la asistente o a la maestra, variando el horario de ingreso, pues éste se efectúa de acuerdo al horario laboral de los padres. En algunos casos, son los abuelos paternos o maternos quienes se encargan de recogerlos.

El salón de clases donde se encuentran el grupo de niños, es de 5 x 5 aproximadamente; las mesas y sillas se encuentran apiladas en un rincón de la parte del frente del salón y hacia el fondo de éste; tiene un área de repisas que ocupa casi toda la pared de la parte de atrás y ahí se encuentran ordenados en botes y canastas, una gran variedad de material plástico: de ensamble, de construcción, tablero de pijas, plastilina, juguetes, regaderas y otros materiales. Cuenta con un anaquel donde colocan los botes de crayolas a una altura como de 90 cm. a 1 m. aproximadamente. En los rincones que quedan de espacio, en donde están colocadas las repisas, se encuentran ubicados un armario donde la maestra guarda material didáctico: hojas, papeles de diferentes consistencia (lustre, crepe, seda, cartulina, hojas bond); y en el otro espacio, un teatro plegable y, detrás de éste, hay treinta pelotas que los niños utilizan cuando la maestra lo indica. (Anexo No. 7)

La maestra cuenta con un escritorio y, en la parte de adelante del salón, está colgado un pizarrón corredizo, cubriendo los espejos que están asegurados a la pared. Junto al pizarrón hay un pequeño mueble donde se colocan los cuentos que los niños llevan al CENDI, cumpliendo con la lista de materiales que se les solicita a inicio del curso escolar. (Anexo No. 8)

El salón en general tiene ventilación y ambientación adecuada, la maestra junto con las asistentes se encarga de decorarlo con muñecos y colgantes elaborados por ellas mismas.

La descripción del espacio que ocupa el grupo de niños y la maestra observada, reviste gran importancia para el análisis del fenómeno interactivo, pues “el espacio que nos rodea, no es solo el mero continente de la acción, es también el lugar que se recrea con la acción, acción y espacio son dos dimensiones cuyo espacio es inimaginable si no se consideran en relación”¹⁸

“El espacio es pues fruto y objeto al mismo tiempo, de una connotación personal, emocional y simbólica”.¹⁹ Esto plantea que las condiciones del ambiente afectan o tienen gran influencia en la vida cotidiana de las personas y sobre el mundo de las relaciones sociales.

En la interacción docente-niño se comparten experiencias en un espacio común, los acontecimientos, situaciones, los rostros y las palabras tienen un contenido con significado. También existe y se percibe una dimensión emocional en el sujeto-ambiente, como la emoción y la alegría que manifiesta al estar con sus compañeros en el salón.

¹⁸ Corraliza José A. y León José María “Psicología Social”: “Aspectos ambientales de la conducta y facilitación social.” Mc. Graw Hill/Interamericana de España, S.A. 1994 p. 44.

¹⁹ *Ibidem* p. 47

En el ambiente cotidiano del salón, niños y docentes en el proceso de interacción, crean el espacio donde cada uno deposita su historia, sus costumbres, sus tradiciones, su forma de expresión pero al mismo tiempo la institución a través de la propia maestra, restringe ese escenario: al limitar a los niños con planes y actividades establecidos de antemano.

CAPITULO V

LA INSTITUCIONALIZACIÓN EN LA INTERACCIÓN DOCENTE-NIÑO

A) La sociología del conocimiento: Antecedentes.

Nuestras vidas se organizan con otros seres humanos y estamos influidos por nuestra historia social, la cultura, las artes, las leyes, la religión, la educación; productos y actividades sociales que son exclusivos del hombre y que definen la vida humana. Somos capaces de percibir, sentir, pensar, evaluar, aprender procesos psicológicos que determinan la manera en que funciona la sociedad y la forma en que tiene lugar la interacción social.

Desde esta perspectiva de reconocimiento de grupo y de individuo, de procesos de interacción y de relación, se asume que los niños, alumnos, y personas, aprenden entre ellos, partiendo de la idea, que todos los seres humanos pertenecemos a grupos sociales con perspectivas diferentes pero con una correspondencia entre los significados, porque compartimos un sentido común de la realidad de unos y otros.

Para el estudio de la construcción de la realidad, la “Sociología del conocimiento”, analiza “realidad” y “conocimiento”, términos que se utilizan en la vida cotidiana y que conforman un largo historial de indagaciones filosóficas; “podría decirse que la

apreciación sociológica de la “realidad” y el “conocimiento” se ubican a cierta distancia intermedia entre la comprensión del hombre de la calle y el filósofo”.²⁰

La Sociología del conocimiento se origina en Alemania en medio de conflictos ideológicos a partir de los movimientos políticos, sociales y económicos que sufría ese país; fue acuñada por Max Sheler (1875-1928) bajo la influencia de la escuela fenomenológica, interesándole la idea de hombre total, pleno de vida, en donde la actividad afectiva es superior a la racional.

Berger y Luckman (1986) señalan que la sociología del conocimiento quedó marginada del contexto sociológico, pues la mayoría de los sociólogos, ajenos al contexto filosófico en el que se originó, la tomaron como un barniz sociológico a la historia de las ideas. Sin embargo, en su proceso histórico ha existido acuerdo general en el sentido de que ésta se ocupa de la relación que existe entre el pensamiento humano y el contexto social en que se origina.

Marx, precursor de la sociología de conocimiento, formula básicamente que “la conciencia del hombre está determinada por su ser social”²¹, planteando que el pensamiento humano se funda en la actividad humana (el trabajo en el más amplio sentido de la palabra) y en las relaciones sociales, provocadas por dicha actividad.

Sheler acoge esta proposición como una forma de despejar los obstáculos impuestos por el relativismo y poder proseguir la verdadera tarea filosófica, penetrar al plano ontológico y analizar cómo el conocimiento del ser humano es organizado por la

²⁰ L. Berger Peter y Luckman Thomas. “La Construcción Social de la Realidad.” Amorrortu editores, Buenos Aires, 1986, p. 14

²¹ *Ibidem*, p. 18

sociedad, presentándose al individuo de manera natural al que Sheler denominó “concepción relativo–natural del mundo”.²²

La sociología del conocimiento fue tema de amplio debate en Alemania, surgiendo, de esta discusión sobre su validez y aplicabilidad, una formulación en un contexto más estrictamente sociológico.

Posteriormente surgieron otras ideas con mayores alcances que la de Sheler, señalando que la sociedad estaba determinada no sólo por el aspecto, sino por la ideación humana, convirtiéndose en método positivo para el estudio de casi todas las facetas del pensamiento humano.

A partir de Sheler se dieron otros interesados en la sociología del conocimiento, destacando que ésta no sólo ha de revelar las distorsiones que se producen socialmente, sino también el estudio sistemático de las condiciones sociales del conocimiento social en cuanto tal.

B) El método fenomenológico.

Para comprender lo que sucede en la vida cotidiana del aula en la relación docente–niño, tuve que remitirme a la obra “La Construcción Social del Conocimiento” de Peter Berger y Thomas Luckman, quienes asumen deberle a Alfred Shutz los prolegómenos de los fundamentos del conocimiento cotidiano, así como a Marx su influencia en sus presupuestos antropológicos. La naturaleza de la realidad social y su visión con respecto a ésta, se la deben a Durkheim y su escuela en la sociología francesa, aunque modifican la teoría de éste, introduciendo una perspectiva dialéctica, derivada de

²² *Ibidem*, p. 22

Marx, y un énfasis en la constitución de la realidad social, por medio de significados subjetivos de Weber que a lo largo de su obra se van planteando.

Manifiestan también que sus presupuestos socio-psicológicos, de especial importancia para el análisis de la realidad social, están influidos en gran medida por Georger Herberth Mead de la escuela simbólico-interaccionista de la sociología norteamericana.

El método que Berger y Luckman (1986) consideran más conveniente para clarificar los fundamentos de la vida cotidiana “es el análisis fenomenológico, método puramente descriptivo y empírico, pero no científico. El análisis fenomenológico de la vida cotidiana, o más bien de la experiencia subjetiva de la vida cotidiana, es un freno contra todas las hipótesis causales o genéticas, así como contra las aserciones acerca de la situación ontológica de los fenómenos analizados”.²³

La lectura sobre sociología fenomenológica, me permitió entender que la investigación estaba dirigida a un pequeño grupo cuya relación se da cara a cara en la cotidianidad del aula, centrándome en el aquí y ahora de los eventos y abocándome a observar ese mundo que construyen niños y maestros a diario en el salón de clases; en los espacios y momentos durante el desarrollo de la rutina; esa realidad subjetiva que van conformando, dándole significado y validez, orden, coherencia y sentido a su existencia dentro de ese pequeño mundo en el que conviven cotidianamente.

Al verificarse las rutinas, los niños van experimentando y aprendiendo la realidad de la vida cotidiana que se impone a su existencia, puesto que los objetos que la representan han sido ubicados temporal y espacialmente desde antes de su ingreso al plantel.

²³ *Ibidem*, p. 37

La realidad de la vida cotidiana en el CENDI es inagotable e inacabable, cada día los sujetos involucrados experimentan otros fenómenos que se van conectando con los anteriores en grados de proximidad espacio temporal. Los niños y la maestra actúan en la medida en que los objetos de la vida cotidiana (mesas, sillas, pizarrón, material plástico y didáctico); espacios (salón de clase, comedor, área de juego) y personas (directora, asistentes, cocineras), tienen significado; significado que difiere o se asemeja a los otros objetos con los que comparten el ordenamiento de la vida cotidiana, a medida que se presentan como problemáticas. Cada nueva realidad que comparten niños y maestra, se impone a la realidad anterior, introduciéndose a la rutina cotidiana del presente.

El lenguaje, los códigos, las expresiones corporales, los gestos que se utilizan, también han sido establecidos con anterioridad; poseen significados que niños y maestra dan, durante las relaciones que se establecen; significantes que le dan sentido al aquí y ahora de su presencia en el plantel educativo.

La interacción y la comunicación son inherentes a la rutina establecida del plantel y, en este proceso de relaciones, los sujetos interactuantes, aprenden otras realidades que se incorporan a la realidad anterior, enriqueciendo su vida cotidiana.

Se comunican utilizando el lenguaje; elemento que tiende puentes entre unos y otros de los que comparten el espacio, creando un todo significativo y simbólico que le da sentido común a esa realidad. Las palabras adquieren significado, determinando qué habrá de retener y qué de olvidar de la experiencia que se vive durante el desarrollo de las actividades.

El lenguaje como sistema de signos vocales es el más importante de la Sociedad Humana. En el plantel educativo, el lenguaje cobra mayor significancia en la medida en que los niños crecen, se desarrollan y comienzan a combinar lenguaje corporal y lenguaje vocal.

La vida cotidiana, se sustenta con el lenguaje que los sujetos experimentan al compartir situaciones de vida. Es esencial, porque permite la comprensión de la realidad cotidiana y el planteamiento de la visión del mundo, desde diferentes perspectivas.

“ En la situación “ cara a cara” el lenguaje posee una cualidad inherente de reciprocidad que lo distingue de cualquier otro sistema de signos”.²⁴ Los sujetos que participan en una institución educativa, al conversar producen signos vocales y estos signos tiene intenciones subjetivas entre los que conversan. A medida que hablan, piensan lo mismo que su interlocutor accediendo recíprocamente a las dos subjetividades de la situación “ cara a cara” y propiciando que estos significados subjetivos de la vida cotidiana, se hagan más reales.

El lenguaje como sistema de signos tiene la cualidad de la subjetividad, es externo a los sujetos, se presenta facticamente y ejerce acción coercitiva, porque obliga al ser humano a adaptarse a sus pautas convencionales. Por tanto en la comunicación docente-niño, se requiere respetar esas reglas sintácticas, como forma de acceder a la realidad de esa vida que se comparte en la institución escolar.

El lenguaje permite objetivar una gran cantidad y variedad de experiencias que se van dando en la convivencia diaria de los sujetos participantes en el plantel escolar y se tipifican, adquiriendo significado para todos. El lenguaje, “ permite trascender en el

²⁴ Ibidem p. 58

“ aquí y ahora”, tiende puentes entre diferentes zonas de la vida cotidiana y las integra en un todo significativo”.²⁵ Estos puentes permiten en la interacción docente-niño, trascender en el espacio del aula y dialogar sobre personas, objetos y situaciones no presentes en la situación “ cara a cara; hacer presente la familia, la comunidad, que se hallan espacial, temporal y socialmente ausentes y que logran objetivarse en el aquí y ahora, al ser recordados y expresados por los niños a través del lenguaje.

El lenguaje representa simbólicamente la cultura, la religión, la familia, los conocimientos y saberes de los niños, importantes para la vida diaria en la experiencia educativa.

La maestra cuando recupera estos símbolos como elementos constitutivos esenciales, propicia el ordenamiento de la realidad y de la experiencia social que se transmite de generación en generación y que forma parte de la biografía e historia de los niños que participan en la interacción social.

De esta manera y a través del lenguaje, se comparten conocimientos y realidades que afectan las relaciones entre los sujetos y permiten la comprensión al menos parcial de la realidad entre unos y otros. El lenguaje propicia el acopio social que abarca la situación cultural, económica y política de los interactuantes. También ubica a los individuos para que realicen quehaceres rutinarios que forman parte de la vida cotidiana y cuya acción depende de la situación y del conocimiento social que tengan sobre ésta.

La vida cotidiana en el CENDI posee momento y lugar que demanda enfrentar la realidad de las rutinas establecidas, exigiendo a los participantes un orden y un espacio constituido desde antes de su incorporación al plantel. Esta temporalidad y espacialidad de la vida diaria, ubica a niños y maestra en un orden cronológico e histórico que tiene

²⁵ Ibidem p. 58

relación con sucesos y acontecimientos que se aprenden e integran a la realidad cotidiana.

Esta realidad cotidiana se comparte cara a cara con otro; cada expresión es devuelta quizá con gestos de extrañeza, de asombro, de tristeza, alegría, enojo, en continua reciprocidad y en la que la subjetividad del otro es accesible mediante un máximo de síntomas próximos en el aquí y ahora de la situación cara a cara.

C) La Institucionalización en la Interacción cara a cara.

“El ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona no sólo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico, mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se halla”.²⁶

Al integrarse al plantel, niños y maestra se insertan a este orden social que es una producción humana, creada por el mismo personal que conforma la institución en el curso de su continua interrelación. Esta necesidad de relacionarse es una conducta social inherente al hombre; por tanto este orden social existe dentro de los Centros de Desarrollo puesto que la misma actividad humana los produce.

Desde esta perspectiva, en las instituciones escolares CENDI se repiten actos que con frecuencia se aprehenden y se tipifican, habituándose y reproduciéndose de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos.

Berger y Luckman (1986) señalan que las acciones habitualizadas retienen, por supuesto, su carácter significativo para el individuo, aunque los significados que

²⁶ Ibidem... p. 68

entrañan llegan a incrustarse, como rutinas, en su depósito general de conocimiento que da por establecido y que tiene a su alcance para sus proyectos futuros. En los planteles escolares CENDI, la habituación se desarrolla en la misma medida y al mismo tiempo que su institucionalización en un proceso continuo; niños y maestra, aprenden y se habitúan a la realización de acciones y a tipos de comportamiento cada vez que se da un patrón o modelo a seguir, incorporándolo a su depósito de conocimientos. En el curso de la relación cara a cara, los sujetos participantes en el plantel y en el salón de clases, construyen su realidad cotidiana al tipificar acciones que comparten en continua reciprocidad. Esta situación es consecuencia fundamental de la historia institucional de este tipo de planteles, puesto que se produjeron en un momento histórico en el que la centralización del poder, determinaba el tipo de control que se debía ejercer al interior de estas instituciones.

Los Centros de Desarrollo como instituciones, existen y controlan el comportamiento humano, establecen pautas definidas de antemano canalizándolas en un dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente. “ Este carácter controlador es inherente a la institucionalización, de tal forma que, al decir que un sector de actividad humana se ha institucionalizado, es decir que ha sido sometido al control social.”²⁷

El plantel escolar es una institución y como tal está conformada por una colectividad humana que abarca una cantidad numerosa de gente, generando que el proceso institucionalizador de tipificación recíproca se realice cada vez que el personal de esa colectividad comienza a interactuar. Cuando el docente y los niños interactúan, se producen tipificaciones con suma rapidez; los niños al observar actuar a la maestra,

²⁷ Ibidem. P. 85

atribuyen motivos a sus actos, y viendo, que sus gestos, ademanes y actitudes se repiten, tipificaran los motivos como recurrentes. En tanto la maestra siga actuando, los niños podrán anticiparse y esperar las consecuencias de esos actos que han observado reiteradamente con anterioridad. Al mismo tiempo la maestra espera que su comportamiento influya en los niños para el logro de sus propósitos. En el curso de su interacción, estas tipificaciones se expresaran en pautas específicas de comportamiento; es decir que tanto la maestra como los niños empezaran a desempeñar los roles institucionalmente establecidos. De esta manera surgen dentro del aula una colección de acciones tipificadas recíprocamente que cada uno de los sujetos habitualiza en papeles o "roles" algunos de los cuales se desempeñan separadamente y otros en común.

Prácticamente se conforma el mundo institucional a partir de las interacciones de los sujetos participantes, que a su vez se transmite a otros dentro del plantel en el proceso continuo de interacción social, perfeccionándose y convirtiéndose en pautas institucionales e incorporándose a la vida cotidiana de los interactuantes.

El mundo institucional que comparten niños y maestra tiene una historia que antecede a su incorporación al CENDI y que no es accesible a su memoria biográfica, pues ese mundo existe desde antes de su ingreso al plantel y permanecerá después de su egreso. La institución está ahí, persistente en su realidad quiéranlo o no: no pueden hacerla desaparecer a su voluntad; ejercen sobre todos los que la conforman un poder de coacción y control anexos a la misma institución.

Dado que las instituciones existen como realidad externa, los interactuantes no pueden comprenderla por introspección, tienen que "salir", a conocerla; aprender su naturaleza, lo que puntualiza que la relación entre hombre-sociedad y producto, es y sigue siendo dialéctica. Niños y maestra interactúan en su mundo social que es su vida cotidiana y el resultado de esa interacción vuelve a actuar sobre los sujetos en un proceso dialéctico continuo de externalización y objetivación.

Con la historización y objetivación de las instituciones, también surge la necesidad de implementar y desarrollar mecanismos de control social. Los Centros de Desarrollo

como instituciones, tienden a asegurar que las normas y lineamientos que han surgido a partir de los conflictos generados durante la interacción entre los individuos, no se desvien, para que de esta manera, cada nuevo miembro que se integre a este mundo social los acate; por tanto establecen sanciones dentro del orden institucional para su conservación, invocando autoridad sobre los sujetos, independientemente de los significados subjetivos que los nuevos integrantes puedan atribuir a cualquier situación particular. Lo fundamental es mantener constantemente la prioridad de las definiciones institucionales de situaciones, por sobre los intentos individuales de nuevas definiciones. Con este orden se controla el comportamiento de cada uno de los sujetos, reduciendo las alternativas posibles a innovaciones en los programas y normas institucionales.

El personal y los niños se integran a la institución como consecuencia de los mismos procesos sociales y de interacción que se producen en el Centro Educativo. Niños y maestra realizan acciones aisladas que no tienen relación con su biografía personal pero que sin embargo estas acciones discontinuas son partes conexas de un universo simbólico subjetivamente significativo, cuyos significados sirven de vía para llegar a la necesidad de compartirlos socialmente e integrarse a la institución.

El primer conocimiento del orden institucional, constituye la fuerza que impulsa a los agentes educativos a comportarse de acuerdo a todas las situaciones de las áreas institucionalizadas, constituyendo los "roles" que han de desempeñarse en el contexto del centro educativo.

D) El surgimiento de los roles.

Berger y Luckman (1986) señalan que se puede comenzar, con propiedad, a hablar de “roles”, cuando esta clase de tipificación aparece en el contexto de un cúmulo de conocimiento objetivizado, común a una colectividad de actores.

Los actores que interactúan representan y simbolizan la institución escolar, al encarnar los roles dispuestos de antemano para ser desempeñados durante el desarrollo de las actividades, dándole sentido a la vida cotidiana y rutinaria del plantel. Al desempeñar “roles” el personal del CENDI participa en un mundo social configurado por la misma institución; al internalizar dichos roles y desempeñarlos, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente.

La disposición adquirida de los agentes participantes para poner en práctica determinada conducta o comportamiento en el plantel educativo da origen a los “roles”. Al incorporarse a la institución, se inicia la interacción, dando como resultado la observación de modelos ideales instituidos, que al actuar, comienzan a influir mutuamente y en correspondencia, apareciendo los “roles” para ser desempeñados en cada una de las áreas y secciones que constituyen la estructura administrativa del plantel.

“ Todo comportamiento institucional implica el desempeño de “roles”, y estos comparten el carácter de la institucionalización”²⁸. Los “roles” en el Centro Educativo, están socialmente definidos y aparecen registrados en el manual de organización de esta modalidad, en el que se expresan las funciones que deben de realizar y las sanciones para el incumplimiento de las mismas y están también señalados por la misma

²⁸ Ibidem p. 98

institución. Cuando los niños, maestra y todo el personal, asume su rol, están representando todo un nexo institucional de comportamiento, es decir, al encarnar “roles” posibilitan la existencia de la institución, lo que implica una distribución social del conocimiento.

El Centro de Desarrollo tiene en su haber histórico, un cúmulo de conocimientos, registrados en el Manual Operativo de esta modalidad, planteando una estructura que revela la importancia de organizarse; de tal manera que cada individuo que se integre a la institución, debe reunir ciertos requisitos y perfiles que le permitan concretarse en sus especialidades.

Desde esta perspectiva, los “roles” aparecen como representaciones y mediaciones institucionales de la fusión o asociación de conocimientos, que los sujetos aprenden de la realidad que está fuera de ellos, propiciando la creación de la institución. Al mismo tiempo al desempeñar “roles”, se está representando el orden institucional y definiendo su carácter, derivando el sentido del porqué y para qué fue creada.

CAPITULO VI

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

A) ¿Por qué una descripción?

Hoy en día la Educación inicial, a nivel nacional e internacional, ha sido considerada en todas las agendas políticas, ratificando y respaldando la importancia de educar desde que el niño nace. Por años, la infancia ha sufrido el abandono de las sociedades al no reconocer las potencialidades del niño, como un ser original, único e irrepetible.

Algunos historiadores y etnólogos, han comenzado a interesarse por la vida del niño, en el tiempo y en el espacio, revelando algunos aspectos de una vida cotidiana desconocida o desdeñada. El estudio de la niñez en la primera infancia, tanto por razones teóricas como prácticas, ha llegado a ser tema cada vez más importante desde principios de la década de los sesenta; sus características personales y culturales, el conocimiento sobre su desarrollo y formación, constituyen los elementos centrales para comprender los procesos y productos que forma e integra a lo largo de su vida.

Se han efectuado estudios a nivel internacional que han propiciado considerar, en el discurso, como un hecho innegable, que los primeros años de vida constituyen un período sensible para el aprendizaje de conceptos y habilidades básicas en el ser

humano, así como las repercusiones formativas que tienen a futuro; aún en la actualidad, persiste la idea de que es el mundo de los adultos quien educa al niño y crea al hombre. Desde esta perspectiva, los adultos se consideran los únicos capaces de proveer a la infancia de todo cuanto requieren.

Con escasos antecedentes, sobre lo que se había hecho en el campo de la investigación en Educación Inicial, y tomando en cuenta los propósitos de este nivel, elaboré un proyecto de investigación que, primero tuvo como intención dar a conocer la relevancia de educar a temprana edad en un ambiente de afecto y de estimulación sistemática y constante, proporcionándole a los niños grandes posibilidades de desarrollarse plenamente, a diferencia de los niños con pocas oportunidades de aprendizaje y rodeados de un ambiente inadecuado. A partir de estas reflexiones comencé a investigar sobre los estudios que se habían hecho en estimulación temprana, convencida de la importancia de difundir este nivel.

En el transcurso de la investigación me di cuenta de la escasa información literaria que se tiene en el estado y aprovechando la visita del Lic. José Luis Durán Mares, responsable del Área Normativa de Educación Inicial en el Distrito Federal y creador del Programa Pedagógico 1993 que se lleva acabo en la actualidad, le solicité apoyo y me proporcionó bibliografía para el trabajo que me había propuesto.

Indagué también en la Universidad Pedagógica, visité el Hideyo Noguchi, la Facultad de Educación y en la biblioteca de ésta última institución, me sugirieron revisar los anaqueles, encontrando únicamente documentos relacionados con investigaciones a Nivel Nacional, específicamente en el nivel superior. El bibliotecario, me indicó que en la planta alta de la facultad, se encontraba personal dedicado a la investigación.

Me entreviste con el Profr. Jesús Pinto, investigador de la Facultad de Educación y después de presentarme y explicarle el motivo de mi presencia, comencé a interrogarlo y amablemente me proporcionó algunos datos referentes a las líneas de investigación que se atienden: Diseño curricular y matemáticas, tecnología educativa, y otras; pero ninguna relacionada con educación básica.

También solicité información al Departamento Técnico de los Centros de Maestros y aunque no pudieron ayudarme con literatura, me ofrecieron su apoyo para localizar datos por vía Internet lo cual no pudo ser posible dada la carga de trabajo que en ese período (Marzo-Abril), tenían por la preparación de cursos de Carrera Magisterial.

Conseguí algunos libros y documentos que hablaban de estudios cuantitativos sobre estimulación temprana, pero ninguno que se adentrara en el aula y describiera cualitativamente los procesos de desarrollo y aprendizaje que se promueven en los niños que asisten a estos planteles educativos. Tenía que empezar por averiguar sistemáticamente lo que sucedía durante el desarrollo de las actividades cotidianas, dada la inexistencia de sistematización de experiencias en las instituciones educativas (CENDI), establecidas por la Secretaría de Educación del estado, que respalden la relevancia de este nivel y que demuestren que la potencialización de capacidades a edad temprana puede resultar una inversión valiosa para la permanencia de los niños en niveles posteriores.

Después de este análisis, consideré que era necesario, primero, a partir de un estudio descriptivo de la interacción docente-niño (clave de la promoción de aprendizajes que plantea el programa de Educación Inicial) de una manera clara y sencilla, para dar a conocer lo que ocurre en la vida cotidiana del CENDI, observando el fenómeno interactivo que se produce durante el desarrollo de las rutinas del plantel.

Este estudio es un primer acercamiento a la vida cotidiana del Centro de Desarrollo Infantil cuyo objetivo esencial es describir la interacción docente niño en las rutinas y espacios cotidianos del CENDI, y trasladarlo al terreno del análisis desde la perspectiva cultural e institucional que afecta esta interacción.

Posteriormente sería importante hacer un estudio que permita hacer un análisis comparativo entre los niños que ingresan desde los 45 días de nacidos al CENDI y los que se incorporan a los 4 años de edad, describiendo los conocimientos y experiencias educativas a las que tienen acceso los niños que asisten a este tipo de instituciones, demostrando que la educación inicial es una inversión valiosa para la configuración de una estructura social más sólida.

Otra línea de investigación que recomiendo es el análisis de la práctica docente y sus repercusiones en la propuesta curricular, como una estrategia para rescatar la realidad de lo que está ocurriendo en los Centros de Desarrollo Infantil con relación a la aplicación del programa y las dificultades que existen para hacer realidad las metas del programa pedagógico, el cual propone educar en la autonomía en la libertad en la creatividad y en la participación de todos los agentes educativos involucrados.

B) Introducción al Escenario.

“Un escenario se considera como un tipo particular de esquema, es decir, una estructura cognitiva integrada por un cuerpo de conocimiento, asociado a un secuencia de sucesos que ocurren frecuentemente y con regularidad en un cultura dada.”²⁹

El etnólogo educativo, por lo general, desarrolla la investigación en escenarios pequeños, relativamente homogéneos y geográficamente limitados, con largos periodos de residencia y repetidas estancias en dicho escenario.

En mi caso el escenario educativo es un salón de Maternal III “B” y todos los espacios interiores (salón de clases) y exteriores (comedor, baños, sala de usos múltiples, patio de recreo) en donde los niños y maestra interactúan. Mi intención fué recoger la vida cotidiana de los sujetos que presentan una realidad con significado social.

Mi postura como supervisora y responsable técnica del Departamento de Educación Inicial, con status y cierto prestigio en la jerarquía administrativa, me colocó al inicio de la investigación con algunas dificultades para introducirme al escenario sin afectar la personalidad de la maestra observada y la población seleccionada.

Esto lo pude constatar durante las primeras visitas que realicé al plantel con la finalidad de ambientarme y para que tanto a la maestra como a los niños, les dejara de inquietar mi presencia en el salón de clases y en todos los espacios del plantel que utilizaban.

Al inicio de estas visitas, la maestra de grupo y las asistentes educativas se mostraban nerviosas e inquietas y procedían a mantener disciplinados a los niños.

²⁹ Dario Pérez, José Márquez y Patricia Insúa, Psicología Social: Cognición Social Sección V Mc. Graw Hill/ Interamericana de España, S.A. 1944 p. 162.

Posteriormente hice uso de mucha sensibilidad, tratando, en primer término, de establecer una charla personal con la maestra, propiciando un mayor relajamiento y puntualizando sobre todo, el motivo de mi presencia, logrando crear paulatinamente un ambiente de mayor confianza, con la finalidad de generar disposición a compartir conocimientos y saberes.

Le expliqué que realizaría observaciones sin participar en el desarrollo de las actividades, cosa que en el proceso de investigación no pude apegarme estrictamente puesto que los niños con su naturaleza abierta y su necesidad de relacionarse con las personas, me involucraban en algunas ocasiones.

Woods, Peter (1991) dice que la etnografía, lo mismo que la enseñanza, es una mezcla de arte y ciencia. “ Se requiere un ambiente de relación armónica, como en los historiadores y novelistas, y dar muestras extraordinarias de habilidad etnográfica, en la agudeza de las observaciones, la fineza del oído, la sensibilidad emocional, la penetración a través de la diferentes capas de piel de sus personajes, para crear escenas y darles vida, contando una historia con una estructura subyacente”.³⁰

Mi asistencia en los Centros de Desarrollo Infantil como observadora y verificadora de la aplicación del programa educativo y del desempeño docente, me ha dado la posibilidad de tener ciertas experiencias, habiendo conocido y vivido muy de cerca algunas situaciones que se presentan en el proceso interactivo de la cotidianidad del CENDI.

El rol que desempeño, evidencia la facilidad de acceso a cualquier plantel oficial existente en esta modalidad, sin embargo cubrí la situación formal para mi entrada como

³⁰ Peter, Woods, La Escuela por dentro. “La Etnografía en la Investigación Educativa”. Paidós. México, 1991 p. 20.

investigadora, haciendo la solicitud tanto a la Jefa del Departamento como a la Directora del Plantel seleccionado.

Por otro lado, antes de iniciar la investigación, sostuve una charla (como antes mencioné), con la maestra de grupo para explicarle el motivo y la finalidad de las observaciones, dejando claro que no se harían identificaciones personales en la descripción del estudio, y que posteriormente al concluir éste, si ella lo deseaba, podríamos platicar sobre lo observado en el desarrollo del trabajo cotidiano.

Otra de las cuestiones importantes de mencionar es el rol que asumí para facilitar la recopilación de la información, me tuve que esforzar para mantenerme sensible, pero al mismo tiempo, cautelosa en mis actitudes para no dar respuestas a preguntas que tuvieran que ver con el objeto de estudio y que pudieran propiciar desventajas durante el proceso de la investigación , ya que al inicio, la maestra de grupo se mostraba ansiosa por saber cómo me parecía su trabajo, comunicándome que estaba en la mejor disposición de tomar en consideración mis comentarios.

Sin embargo, en el transcurso de la investigación estas inquietudes se fueron disipando y dieron paso a un clima de mayor confianza y tranquilidad, que se demostró en las actitudes de aceptación de la maestra con relación a mi presencia en el salón de clase y en los espacios exteriores en los que tuve que permanecer acompañando y observando al grupo y docente.

C) Recolección y Registro de la Información.

El estudio descriptivo de la interacción docente-niño en el Centro de Desarrollo Juana Figueroa al grupo de Maternal III "B" se inició en el mes de septiembre. Los primeros quince días asistí con la finalidad de crear un ambiente de confianza con la maestra y niños del grupo observado. A partir de la segunda quincena de septiembre, me propuse asistir tres veces a la semana, objetivo que no logré por circunstancias de trabajo, reuniendo un total de treinta y dos visitas hasta el mes de enero.

La organización del Centro de Desarrollo, vinculada con la metodología de trabajo, permitió la observación del fenómeno interactivo en todos los espacios y momentos, lo que hizo posible mi acceso al plantel a cualquier horario; observando el filtro de acceso, las rutinas pedagógicas y asistenciales, incluyendo las actividades musicales y educación física.

Para el registro de los datos, utilicé el diario de campo y la observación no participante (estrategias no interactivas) que consiste, en contemplar exclusivamente lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno.

El diario de campo, como instrumento de recopilación de datos, me permitió recuperar íntimamente las acciones que se producían, haciendo una descripción detallada de los acontecimientos, basándome en la observación directa de la realidad. Este tipo de registro surgió en el área de antropología, durante el estudio de grupos asiáticos, africanos y americanos, y se desarrolló justamente con otros instrumentos, como la construcción de genealogías para examinar los modelos de las relaciones de parentesco, el levantamiento de planos ecológicos y, las guías de clasificación de datos culturales, que constituyen nomenclaturas de los fenómenos sociales.

El diario de campo me sirvió para anotar todo lo que iba sucediendo a lo largo de la rutina de las actividades cotidianas del grupo y la maestra, para posteriormente extraer datos y clasificar eventos que me permitieron interpretar lo que sucedía en el aquí y ahora de las situaciones vividas.

La recopilación de datos se verificó con la observación directa no participante y el uso de algunos informantes como, la trabajadora social, la propia maestra de grupo, la supervisora y algunos comentarios que se dieron en el curso “La transformación de la práctica docente en el CENDI”, cuando directoras y jefas de área pedagógica hicieron análisis de lecturas y observación de un vídeo sobre una mañana de trabajo en el CENDI, acerca de la interacción docente-niño y el cumplimiento de las normas institucionales.

Las observaciones se podían haber efectuado en cualquier momento y espacio de la vida cotidiana, puesto que en todas las rutinas se presenta el fenómeno interactivo, sin embargo consideré importante seleccionar algunas situaciones específicas en las que tendría mayor acceso visual y auditivo hacia el objeto de estudio. Con base a esto elegí los momentos de planeación y realización de las actividades pedagógicas así como las rutinas de higiene y alimentación que se realizan diariamente en el CENDI a un horario determinado, permitiéndome facilidades para asistir al plantel educativo y organizarme paralelamente para cumplir con mis funciones de supervisión y asesoría técnica.

Los informantes fueron seleccionados de acuerdo al grado de implicación que tienen en la organización, desarrollo y verificación de las acciones, que no eran fácilmente accesibles a la observación, y que sirvieron para consolidar mis interpretaciones sobre el fenómeno interactivo, ofreciendo su visión del cómo y por qué ocurren los productos sociales en este proceso de relaciones.

El diario de campo utilizado fue un recurso fundamental para observar en perspectiva la vida cotidiana del grupo y maestra, y las situaciones en que se ven involucrados durante los acontecimientos en el cumplimiento de las normas y reglas establecidas por la institución. También utilicé, entre paréntesis, signos y palabras claves para recordar lo que estaba sucediendo, para después ampliar con calma la reconstrucción de los acontecimientos.

El diario de campo fue un instrumento de reflexión y análisis del trabajo en el aula, me ayudo en la descripción valoración y explicación de los niveles de significación que se producen en la relación cara a cara.

Los marcos teóricos sobre “Sociología del Conocimiento” “Sociología Fenomenológica” e “Interacción Social” desde la perspectiva institucional de Peter Berger y Thomas Luckman (1981), me permitieron profundizar en esa red fenomenológica para revisar los obstáculos y barreras que se interponen en la interacción docente-niño y que describo en el análisis y conclusiones de la investigación.

CAPITULO VII

LA INSTITUCIONALIZACIÓN EN LA COTIDIANIDAD DEL CENDI

A) Diálogo sin Interacción.

El cumplimiento del desarrollo de las actividades diarias es una de las tareas que el docente asume como algo imperativo y normativo, puesto que el programa de educación inicial lo señala como fundamental y posterior a la planificación; pieza clave en el manejo eficaz de la interacción, que constituye la categoría básica que sustenta el currículo del programa.

En la realidad de la vida cotidiana no estamos solos, hay otros que comparten esta realidad, interactuamos y nos comunicamos continuamente con ellos. La relación que establecemos con el mundo, tiene razón en la medida en que los objetos de la vida cotidiana, es decir de la realidad, tienen significado para mí.

Los niños interactúan cotidianamente con el propósito de descubrir, crear, experimentar y estructurar conocimientos, principios y valores, que les permitan actuar y adaptarse al núcleo social estructurado y configurado desde antes de su nacimiento. La realidad de la vida cotidiana se impone a la existencia del hombre puesto que los objetos que la representan han sido designados y ordenados antes de que apareciese en escena.

En el Centro de Desarrollo Infantil el encuentro docente-niño debe desarrollarse a través del diálogo, como elemento inherente en la realidad interactiva de la vida cotidiana. Es un requerimiento constante en el intercambio de ideas, opiniones y saberes, que corresponden a los sujetos que comparten los espacios y momentos de la rutina diaria del plantel.

Durante el desarrollo de las actividades cotidianas, se dan múltiples realidades, pero en cada acontecimiento, existe una privilegiada por excelencia, que se impone a otras realidades que se presentan. En la interacción docente-niño, el diálogo debe constituir el elemento primordial que forma parte de esta suprema realidad.

Los docentes y niños a diario deben comunicarse, dialogar e interactuar cara a cara, compartir vivencias que le den sentido al aquí y ahora de su existencia; intercambiar actitudes, sonrisas, enojos y una gran diversidad de expresiones que permitan el acceso a la subjetividad, del otro, es decir cada expresión en la comunicación cara a cara, debe ser devuelta por el otro en continua reciprocidad.

El diálogo es el elemento primordial para el encuentro entre personas y en éste, como dice Paulo Freire (1970), está contenida la palabra, que es el diálogo mismo. Afirma también, que no hay palabra verdadera, que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión y por ende que no sea praxis. El verbalismo y la palabrería son consecuencias de no pronunciar la palabra auténtica y verdadera, que requiere la existencia humana para nutrirse y transformar el mundo.

En la interacción docente-niño, el diálogo auténtico debe ser el medio imprescindible para aprender la realidad subjetiva de la vida cotidiana y reconstruir la cultura en un intercambio de ideas y experiencias con relación al mundo. "La interacción

constituye un verdadero diálogo, un intercambio de complejidad creciente que permite, o impide, la evolución de las generaciones infantiles”³¹

Es a través del diálogo donde los niños tienen oportunidad de expresar sentimientos y opiniones, que le van a permitir al docente tener conocimiento de la familia y de la cultura que los caracteriza e identifica. “En el diálogo está implícita la esperanza; si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo”.³² Estas afirmaciones, me llevaron a preguntarme ¿Cómo es el encuentro docente-niño durante el diálogo? ¿qué esperan los que participan?

El tema a tratar tiene relación con el rescate de tradiciones y costumbres “Hannal Pixán”, que se celebra el 2 de noviembre (día de muertos) y la maestra ha organizado previamente la elaboración de tamales torteados, solicitándole a los niños y padres de familia su colaboración para participar, llevando hojas, manteca, espelón (frijoles) huevo y otros aditamentos para realizar la actividad.

En la siguiente descripción podemos percibir que el encuentro entre los participantes es burocrático, con poco o nulo interés para los niños, lo que propicia que la educadora se vea en serios conflictos para entablar comunicación. En esta situación, la maestra intenta establecer una plática con los niños, a través de preguntas que manifiestan la existencia de un acuerdo y compromiso sobre un tema, pero la mayoría no responde y se dedican a platicar entre ellos y con sus compañeros más cercanos.

³¹ S.E.P. “Programa de Educación Inicial”. México, octubre, 1992 pag. 39.

³² Freire Paulo “La dialogicidad: Esencia de la educación como práctica de la libertad” Cap. III de “Pedagogía del oprimido” siglo XXI editores México, Cuadragésima Edición. p. 106.

Son las 9 a.m. del 29 de octubre, los niños están sentados en las sillas y mesas dispuestas en dos filas a lo largo del salón, unos niños quedan de frente y otros de espalda a la maestra.

M ¡Buenos días! *Saluda con tono fuerte de voz y abriendo las manos de la altura del pecho hacia la cintura.*

N ¡Buenos día! *Contestan con tono más fuerte que el de la maestra, algunos la voltean a ver y otros no.*

M Hoy habíamos quedado en que vamos a preparar hoy tamales. *Los niños no hablan, solamente la miran y otros platican entre ellos.*

M ¿Cómo los vamos a preparar? *No hay respuesta de los niños.*

M ¿Saben cómo?

N Siii *Contesta la mayoría.*

M ¿Qué vamos a necesitar? *No hay respuesta.*

M Vamos a apuntarlo. *Va hacia el armario y toma una libreta y una plumafuente, mientras los niños continúan platicando.*

M: Ssshhh, a ver, ¿qué vamos a apuntar? *La maestra se ubica en el centro del salón frente a los niños y coloca la libreta a la altura del pecho y acerca la mano a ésta, en posición para escribir, mientras los niños platican entre ellos.*

M: No puedo hablar así. *Grita la maestra, su rostro demuestra ansiedad al ver que los niños no le hacen caso.*

M: ¿Qué vamos a necesitar?

Dice en tono elevado. Cada vez que levanta el tono de voz, los niños hablan más fuerte, convirtiendo el salón en un espacio de conflicto y confusión, que genera ansiedad para la maestra a medida que el ruido se intensifica.

N: Huevo. *Responden aproximadamente tres niños. La maestra, al recibir respuesta, cambia su expresión, observándose un rostro un poco más tranquilo y anota en su libreta lo que los niños dicen.*

M: ¿Qué más?

N: Hojas. *Contestan algunos, los demás continúan platicando. Los niños están más interesados en hablar de sus juegos y juguetes que les agradan, introduciendo en la plática sus fantasías al hablar sobre las luchas que han tenido con osos y ballenas, y cómo ellos han salido vencedores. También comentan cuestiones familiares, paseos y fiestas a los que han asistido con sus papas en casa de parientes o amigos, mientras la maestra insiste en su programa.*

M: Hoojaas. *Anota en la libreta y continua:*

M: ¿Qué máas? *Habla con tono fuerte, casi gritando.*

N: Toomaatee. *Contesta la mayoría gritando*

M: Muy bien, tomate

N: Ceeboolla. *Dice uno de los niños, mientras algunos platican y otros permanecen callados, mirando a la maestra que sigue anotando en la libreta.*

M: ¿Qué máas? *Grita la maestra*

N: Cebolla. *¿Otra vez? Dice uno de los niños, mientras los demás permanecen callados.*

M: Ceeboollaa, muy bien. *Dice con voz fuerte y escribe en la libreta.*

N: Huevo. *Dice un niño.*

M: Ya pusimos huevo.

N: Taamaal. *Dice otro niño, mientras la maestra mira lo que tiene anotado en la libreta.*

M: Ya pusimos hoja, cebolla, ¿qué más? *Lee con voz fuerte.*

N: Lechuga. *Dice otro niño*

M: Esas hojas que trajimos, ¿cómo se llaman?

N: Cebolla. *Responde un niño*

M: Chaya. *Dice otro niño*

M: Ándale chaya, ¿qué mas?

N: Jicama. *Dice otro niño. La maestra lo escucha y frunce el ceño, poniendo cara de extrañeza y dice:*

M: Pero la jicama no sirve para el tamal, nos sirvió para preparar el dulce. *Los niños la miran y ella continua.*

M: ¿Qué más?

N: Naranja, azúcar. *Dicen los niños al mismo tiempo.*

M: La sal. *Se responde ella misma.*

M: Vamos a anotar todo para que no se nos olvide. *La maestra al mismo tiempo que habla, escribe en la libreta, permaneciendo en la misma postura, en medio del salón y levantando esporádicamente la mirada hacia los niños, propiciando la pérdida de contacto visual y corporal.*

En esta situación podemos percibir el esquema o formato de preguntas y respuestas que la maestra utiliza para el desarrollo de la programación, logrando escasa participación de los alumnos, con intervalos de silencio e indiferencia en algunos momentos. Las preguntas de la maestra no están de acuerdo con las expectativas e intereses de los niños, de hecho, las actitudes de éstos demuestran no tener compromiso con el tema en cuestión.

La maestra preocupada por hablar sobre el tema planeado, no logra observar y comprender la realidad que se presenta, platea e impone su visión sin acceder a los símbolos subjetivos que los niños refieren en sus conversaciones. Rompe el diálogo que se produce entre los niños, exigiendo que respeten reglas sintácticas que aún están en construcción y en proceso de acopio social. Son dos subactividades distintas que paralelamente producen significados subjetivos sin reciprocidad.

Los conocimientos y saberes de los niños representados simbólicamente en su lenguaje quedan sin recuperarse, desorganizando la experiencia social que forma parte de la historia de los interactuantes.

Diálogo significa, principalmente, que la gente conversa entre sí, lo cual no implica que se nieguen las copiosas emanaciones de comunicación oral que rodea el habla. En este caso, maestra y niños van en diferentes niveles de intencionalidad, la primera tratando de entablar una conversación que tiene que ver con una planeación anticipada, que ha registrado en su libreta y preocupada por lograr que los niños respondan, convencida que el tema es importante y relevante para ellos. Por otro lado los pequeños manifiestan sus intereses de juego en las pláticas con sus compañeros.

Los gestos y actitudes de la maestra denotan que se siente amenazada al percibir ruptura en el diálogo cotidiano; diálogo que está establecido como rutina dentro de la realidad subjetiva y casual que se da en el aula, es decir la habituación que se ha propuesto en el diálogo es que la maestra pregunta y el alumno responde.

Para la maestra esta forma de diálogo constituye la forma, orden y coherencia que ha experimentado y aprendido de la institución y que, en el proceso de construcción de su realidad existencial dentro de ésta, le ha otorgado significado y sentido, interpretando

que es así como los niños aprenden, interactúan y tienen oportunidad de desarrollar y enriquecer su vocabulario.

La naturaleza humana del docente tiene una historia que ha desarrollado en el contacto diario con la institución; el aspecto cognoscitivista, en la interacción docente-niño durante el diálogo, se expresa como necesidad normativa, planteada en el curriculum del programa pedagógico, y el docente la asume como prioritaria; desconsiderando las necesidades sentidas y expresadas de los niños.

El docente individual se somete a una voluntad colectiva que establece cierto grado de homogeneidad cultural y organizativa, ubicándose dentro de esta estructura normativa, como una necesidad de ser visto como individuo capaz de reproducir coordinadamente la cultura establecida.

Los niños se han habituado a esta forma de diálogo, que se repite rutinariamente durante el desarrollo de las acciones planeadas y que reproducen en la interacción con otros niños y adultos, perfeccionándose y objetivándose. De este modo, la situación en el aula y fuera de ésta, forma parte de un encadenamiento colectivo que va marcando diversas formas de información de enseñanza-aprendizaje y de interacción en el aula.

La interacción entre los niños se produce a través de un diálogo espontáneo y natural que rompe la rutina establecida; sus relaciones en la mayoría de los casos demuestran alegría, deseo de comunicar ideas y experiencias, que encuentran respuesta con sus compañeros en el desarrollo de la conversación.

En este evento, se comparte un espacio en un lugar y tiempo determinado, más no se logra entablar un diálogo interactivo entre la educadora y los niños. También se observa que no se logra eliminar la experiencia e historia de los participantes en la cotidianidad del aula; éstas intervienen con intensidad, fuerza y riqueza. Su cultura, su

lenguaje y sus actitudes, conforman la biografía de los participantes que los caracteriza e identifica en un contexto cultural.

El diálogo institucional se impone a las necesidades e intereses de los niños, cumpliendo con la planificación y desarrollo de un tema planteado conforme a la visión individual del docente sin considerar la realidad de los otros, dando prioridad al contenido, “costumbres y tradiciones” del Programa de Educación Inicial.

El diálogo en la planificación y desarrollo de las actividades asistenciales se presenta en el fenómeno interactivo como inherente a la realidad de la vida cotidiana y, el programa lo plantea como un medio para que el docente descubra las necesidades educativas de los niños y a partir de estas propicie los espacios para la satisfacción de las mismas.

En este evento la maestra intenta depositar ideas en los niños y en determinados momentos se propicia un simple cambio de éstas, sin significancia para los sujetos que participan en el acto educativo.

Paulo Freire (1970), señala que el diálogo empieza, desde el momento en que el educador se pregunta en torno a qué va a dialogar con sus educandos. Esta inquietud sobre el contenido del diálogo, es el propósito del contenido programático de la educación, que permite la organización de un programa en forma sistemática, pero sin olvidarse del potencial humano al que va dirigido y de la situación concreta existencial del hombre mismo.

A este respecto, al referirse al diálogo la maestra del grupo observado comenta:

M: Mira Pilar (se dirige a la observadora), a mi me interesa que el niño hable, que responda a las preguntas que le hago. Cuando me dieron este grupo, no hablaban y a mi eso me desesperaba, pues no podía cumplir con la planeación y aquí eso es lo

que pesa más, que la supervisora te vea trabajando con los niños, que favorezcas los ejes de contenido del programa; que sean contenidos temáticos, inclusive si te ven parada comienzan a decir que no haces nada, por eso es importante cumplir con lo que planeas.

La maestra como parte de la colectividad humana del CENDI, ha observado, aprendido e integrado a su depósito de conocimientos que el cumplimiento de la planeación le permite contar con cierto prestigio dentro de la institución. Lo importante para la maestra es satisfacer la demanda normativa de la supervisión escolar dando preferencia al establecimiento esquemático e inamovible de contenidos temáticos que dejan de ser flexibles al institucionalizarse, marcando límites a los logros educativos.

Se percibe falta de confianza en las posibilidades de los niños para hacer y rehacer, crear y recrear y en el propio maestro para hacer renacer estas posibilidades de hacer y transformar con la alegría de convivir en el trabajo.

La confianza es un elemento primordial en el diálogo permite promover sentimientos de afecto, de compañerismo, del querer lograr una tarea común que tenga relevancia en la vida de los sujetos participantes, conduciéndolos a la búsqueda del conocimiento.

En la vida cotidiana del aula se observa la presencia de la institución vinculada al sistema social del que forma parte y que encasillan al maestro como ideal, siempre y cuando cumpla con los requerimientos pautados: cumplimiento del programa, desarrollo de ejes de contenido establecidos para satisfacer las necesidades normativas, el desarrollo de las acciones planeadas, la disciplina y vigilancia en el control de asistencia, en la comida, en las actividades de aseo y otras; aún cuando no satisfacen las necesidades sentidas y expresadas de los niños.

Los pequeños aprenden conocimientos y hábitos; desarrollan habilidades y destrezas; se comunican entre ellos experiencias y situaciones familiares, pensamientos, ideas y objetivos que surgen de sus propios marcos de referencia con relación a una sociedad y cultura ya configurada, aprovechando todos los espacios y momentos en el transcurso de la mañana, cuando la maestra organiza el trabajo con las asistentes educativas.

Cuando los niños reflejan sus aspiraciones en forma natural y espontánea, a través de sus pláticas, se produce el diálogo, pero la educadora lo desconsidera y de nuevo impone la realización de lo planeado, sin percibir la realidad de los niños, sus niveles de conocimiento y su visión del mundo, en los que se encuentran envueltos temas generadores. La interacción se reduce en la mayoría de los casos a una causalidad unidireccional de intercambio de información entre el docente y los niños en la que se comparten espacios y tiempos y se crean muy pocas oportunidades para que los niños indaguen, decidan, cuestionen y descubran hechos y posibles causas.

En la vida cotidiana del aula, lo instituyente se filtra por la luz de lo instituido, haciéndose presente en el diálogo con los niños y en el desarrollo de la planificación en cumplimiento de las disposiciones oficiales, que adquieren sentido a través de la maestra y el grupo instituido.

Al instituirse el cumplimiento diario del desarrollo de lo planeado en el aula, por encima de los intereses y necesidades de los niños, se propicia un diálogo sin interacción, convirtiéndose en un monólogo que toma validez cuando se recupera el sentir de la maestra sobre las normas y lineamientos institucionales de la vida escolar.

B. Reglas y Normas Institucionales.

En el Centro de Desarrollo Infantil Juana Figueroa, como en todos los demás planteles, una de las rutinas que se realizan cotidianamente es el desayuno. Los niños son reunidos primero en el salón de clase, y la maestra, junto con las asistentes educativas, les colocan los baberos que cada uno de los pequeños trae de su casa y que es un requisito a cumplir por los padres de familia, establecido en el documento denominado “Carta compromiso”, citado en el capítulo III.

El momento del desayuno es un espacio cotidiano en la organización de los escenarios del CENDI; en él vemos la participación de los adultos que conviven, las actitudes y las relaciones que se establecen con los niños y entre los niños, es un ambiente de cooperación y respeto instituido por el plantel escolar.

Esta actividad inicia rígidamente a las 8:10 a.m., respondiendo a la organización institucional que la normatividad señala, puesto que, posterior a ésta, se efectúan las actividades de higiene y enseguida las pedagógicas, para que, de nuevo a las 11:30 a.m., se regrese al comedor.

En el horario señalado, y después de que las asistentes junto con la maestra les lavan las manos a los niños, para evitar pérdida de tiempo, ya que los pequeños, según las asistentes, se entretienen jugando con el agua y el jabón, pasan al comedor y se sientan libremente en el lugar de su preferencia, en tanto la maestra y las asistentes pasan la mirada en todas las mesas, verificando si todos los niños cuentan con su plato, cuchara y comida, dando al mismo tiempo indicaciones de sentarse bien y comenzar a comer.

En esta breve descripción podemos confirmar lo que Berger, Peter y Luckman, (1968) señalan acerca de que el ser humano, en proceso de desarrollo, se interrelaciona no sólo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él, y por los otros significantes a cuyo cargo se halla.

Los participantes se someten a las normas establecidas por la institución escolar, asumiendo ciertas acciones que se repiten, hábitos que se tipifican y roles que se estereotipan, legitimándose después de un período de objetivización y de un proceso de internalización.

“Toda actividad humana está sujeta a la habituación”.³³ Las personas en la vida cotidiana aprenden esas pautas cuando cobran significación, incorporándolas como rutinas a su realidad cotidiana.

El Centro de Desarrollo Infantil como institución está ligado al devenir histórico por tanto en su proceso de conformación ha creado y legitimado toda una estructura normativa, atribuyéndole validez significativa a todo ordenamiento que plantea. Como se ha señalado en el capítulo I (Antecedentes), se produjo en respuesta a una necesidad asistencial para los hijos de madres trabajadoras y, en su evolución, se han ido estableciendo mecanismos de control y sanción que legitiman la propia institución. Los padres de familia, niños, maestros y personal técnico y administrativo aprehenden la realidad subjetiva de la vida cotidiana como algo que está dispuesto de antemano y que tienen la necesidad de cumplir para integrarse a la colectividad de la institución.

En los escenarios del Centro de Desarrollo Infantil, las acciones se realizan rutinariamente dentro del salón de clases: la distribución del tiempo para el juego, el

³³ Liberman y Luckman Thomas. “ La Construcción Social de la Realidad. Amorrortu Ed. Buenos Aires, 1986 p.74

trabajo, los hábitos de higiene, el descanso, los honores a la bandera, el desayuno, las actividades musicales y las juntas con padres de familia. Todas se efectúan en lugares y tiempos determinados que constituyen el mundo institucional de maestros y alumnos del plantel escolar. Se establecen rutinas, que se han convertido en hábitos incrustados en el depósito de conocimientos, que la maestra y los niños, dan por establecidos y que obliga a los interactuantes a restringir su espacio-temporal y la posibilidad de opciones y decisiones.

Los padres cumplen con el horario señalado para la entrada (6:30 a.m.) y el límite para la misma (8:00 a.m.) y los niños dentro del plantel, aprehenden las rutinas que cotidianamente se desarrollan: entregar la bolsa a la maestra, la puesta de baberos, las actividades de higiene, el desayuno y la comida, los cantos y juegos, que se dan ordenados en el ámbito de la institución.

Esta realidad institucional se percibe a través de los sentidos y se objetiviza de tal forma, que la maestra la asume y la transmite a los niños, sin reflexionar que ésta es producto de la interacción cotidiana y, que son ellos mismos quienes las crean con sus propias acciones, haciéndolas accesibles de compartir en la colectividad del plantel.

Tomando en consideración lo anterior, la siguiente descripción tiene como finalidad observar cómo el maestro, apegado a la institucionalidad, utiliza la sanción como forma de control para implementar en el aula, y en todos los espacios cotidianos, el conjunto de reglas que determinan lo que se debe y lo que no se debe hacer en lugares y momentos determinados.

Son las 8:20 y los niños están sentados en el comedor, platicando, sonriendo y algunos comiendo. La maestra se acerca a unos niños y les dice:

- M: Qué paso (*aplaude al hablar*), es hora de comer, no de platicar. *Los niños dejan de platicar y comienzan a comer; la maestra se voltea y camina en otra dirección, alejándose de ellos. Los niños la observan alejarse y vuelven a platicar.*
- M: Doña Antonia, faltan dos cucharas. *La asistente va por las cucharas y se las entrega a los niños.*
- M: Estoy oyendo que platican mucho. *Aplaude de nuevo y continua:*
- M: Estoy preguntando a quien le hace falta cuchara y no dicen nada. *Al hablar hace gestos y agita las manos a la altura del pecho, mientras los niños la observan sin hablar. La maestra camina alrededor de las mesas donde están sentados comiendo los niños y dice:*
- M: Dale Johana come, todo se debe comer. *Luego se acerca a Daniela y expresa*
- M: Daniela, vas a estar fuerte y vas a crecer.
- M: Dale hijo, ¿estas comiendo? *Se acerca a otro niño y le dice:*
- M: ¿Ya mero acabamos?
- M: Alejandro, a comer todo; Eloy, dale. *Aplaude al decir los nombres de los niños.*
- M: Dale Evelin, hay que comer. *Sigue recorriendo las mesas, luego se detiene y aplaude diciendo:*
- M: Armando, ahorita no es momento para jugar, ¿qué venimos a hacer acá?
- Al terminar el desayuno, pasan a cepillarse los dientes y, concluida esta actividad, por orden de la maestra, los niños pasan al salón de clase. Al entrar, los niños comienzan a recorrer el salón mientras la maestra dice:
- M: Yaaaa, yaaaa, vamos a quitar baberos. *La maestra habla en tono elevado, casi gritando, mientras algunos niños continúan caminando; otros niños platican y algunos se acercan a los juguetes y las latas de crayolas y se disponen a tomarlos para jugar y dibujar. Al verlo la maestra se acerca y les dice:*

M: ¿Es hora de agarrar juguetes? *Los gestos de la maestra no demuestran agresividad, pero el tono de voz es determinante e imperativo y entonces, los niños dejan los juguetes y objetos que ya habían tomado y comienzan a caminar al igual que sus demás compañeros, mientras la maestra continua quitando los baberos a los niños. Luego se voltea a la asistente y le dice:*

M: Doña Auri, ¿me ayuda a colocar las sillas? *Los niños corren y gritan por todo el salón.*

M: Yaaa, yaaa, siéntense. *Ninguno de los niños le hace caso y continúan haciendo lo que les agrada demostrándolo con sus risas y gestos de felicidad. La maestra comienza a decir una rima, intentando lograr que se sienten.*

M: Simón dice que todos los niños se sienten pegaditos a la pared. *Sentar a los niños pegados a la pared es una de las formas que se utiliza a diario en el salón de clase como un mecanismo para controlar y lograr el orden y la disciplina que es preocupación constante de la maestra durante el desarrollo de las actividades.*

La maestra y la asistente terminan de bajar las mesas y las sillas que a diario se apilan en un rincón del salón y dice con voz fuerte:

M: Estoy viendo que no están sentados. *La mayoría se sienta y ella continua hablando casi gritando:*

M: Se supone que, si están los mejores sentados, pasan a ocupar sus sillas. *Se acerca a unos niños que están jugando a la lucha y les dice:*

A ver amiguitos, ¿qué vamos a hacer, vamos a jugar juntos o hace una pausa de silencio y continua:

M: ¿Vamos a jugar juntos o sölitos? *Luego se dirige a todos los niños*

M: Solo el que esté bien sentado va a pasar.

A diario se repite el mismo suceso que se describe con anterioridad. La maestra plantea como requisito, para pasar a ocupar sus asientos, el que estén bien sentaditos en

el suelo y callados, de lo contrario el que no se ajuste a esta regla, no podrá pasar a ocupar un asiento. Los niños se someten a esta regla paulatinamente, al observar que sus compañeros se ajustan a la norma y son llamados por la maestra para ocupar un asiento.

Durante el desarrollo de las actividades, la maestra utiliza una gran diversidad de frases que terminan por someter a los niños interesados en jugar con los materiales didácticos o por dibujar.

M: Doña Auri, el niño que esté parado no va a pasar a jugar los títeres.

Con la promesa implícita en la frase, los niños se sientan emocionados y esperanzados de que posteriormente ellos van a jugar al teatro con los muñecos.

M: A ver, el que permanezca sentado, Doña Auri me va a decir, no se levanten, a ver, quien va a pasar.

Algunos niños pasan a jugar con los títeres y los otros esperan con anhelo el momento para pasar, pero la maestra dice:

M: No, no podemos, después lo van a jugar con Chari (la asistente educativa), ahora vamos a decir nuestros nombres.

Los niños se sientan con actitud y gesto de tristeza, pero después de unos segundos, comienzan a platicar entre ellos, sin responder a las preguntas de la maestra.

El control y la sanción están implícitos en las frases que utiliza la maestra; y que ella las reconoce como necesarias para demostrar, ante el personal directivo, su capacidad para mantener la disciplina en su grupo, que es una de las máximas que adquieren sentido y significado en la institución escolar.

M: “El que no quiera jugar conmigo se va al salón”.

“Todos a su lugar o van a perder, el que no se siente, pierde.

Al momento de repartir los materiales plásticos para jugar o el gráfico-plástico para colorear o dibujar expresa.

M: "El que no esté sentado y callado no le va a tocar material.

M: Sentaadoos, Doña Auri, Doña Antonia (*se dirige a las asistentes educativas*), sólo al que este sentadito en su lugar le va a tocar material.

En la actividad de regar las plantas se impone de nuevo la regla:

M: A ver, a ver, sólo el que esté calladito y sentadito va a pasar a regar su plantita.

Cuando alguno de los niños no acata la norma y se levanta a tomar la regadera para salir, ella se acerca y le dice.

M: Yo no he hablado a Alejandro.

Se acerca y le quita la regadera, diciéndole al mismo tiempo que se siente.

La relación docente-niño es afectada por las normas establecidas por la institución de manera reiterativa y que son reproducidas por el docente en la cotidianidad del aula. Se observa también cómo la existencia histórica de la institución ha generado pautas para controlar el comportamiento de los sujetos dentro del plantel educativo.

Si bien la relación maestro-alumno depende directamente de las iniciativas del maestro, éste, al formar parte de la colectividad humana del plantel, crea códigos y símbolos con sustento motivacional somatizando el sistema y convirtiendo el fenómeno interactivo en un espacio de socialización pero también de control social.

La reiteración de este tipo de conductas, sugirió la hipótesis de que la disciplina es una norma importante a cumplir en la institución y aula escolar. En charlas con directoras de estos planteles, incluyendo el seleccionado para la investigación, se escuchan frases de admiración hacia las maestras que tienen control de grupo y son

valoradas como buenas maestras. Al platicar con la maestra sobre la disciplina en el salón de clase, expresó:

M: Esta es la primera vez que me dan el grupo de niños más grandes; al principio me sentía un poco descontrolada por lo que la maestra anterior comentó acerca de que el grupo era terrible. Primero me di cuenta, que no tenían normas y había que enseñárselas, aunque su inquietud es parte de su edad, era necesario que siguieran líneas; ellos no estaban acostumbrados, pero había que poner líneas como: portarse bien, no levantarse a cada rato, pedir permiso.... *(hace una pausa como pensando algo y se dirige a la observadora)*

¿Te acuerdas lo que comentamos en el curso que nos diste, sobre el hábito de mantener a los niños pegados en la pared y que vimos en el vídeo que grabaste de mi grupo?

O: Sí *(la observadora mueve la cabeza afirmativamente)*

M: Bueno, pues eso es algo que está establecido desde que entre al CENDI; todas las maestras lo hacen con los niños; hasta las galletas, se las dan si se portan bien, eso lo observe cuando empecé a trabajar, es una forma de mantener el orden en el salón. Además si no controlas a tu grupo y no los mantienes sentados o están gritando, enseguida escuchas comentarios de tus mismas compañeras: que no tienes control de grupo o que no eres buena maestra; y con la supervisora más me preocupa, si los niños están parados gritando, me preocupa, porque la supervisora inmediatamente piensa y dice que no hay disciplina y orden en el salón. Tanto para la directora como para la supervisora es importante que controles tu grupo.

M: Como maestra, empiezas a observar ciertas cosas; como por ejemplo: aprendes rimas que los mantengan callados y con las manos atrás, o utilizas los premios

porque hacen algo o las sanciones si dejan de hacerlo. Las salidas de paseo fuera del plantel se realizan de acuerdo al comportamiento de los niños; es decir si se portan bien, salen de paseo, todo esto lo vas aprendiendo cuando empiezas a trabajar y observas lo que hacen las compañeras.

La disciplina es otra de las pautas institucionales que la maestra aprende como elemento fundamental en su práctica cotidiana, impone normas que deben ser cumplidas para mantener el orden que la institución señala como necesarias para ser reproducidas en el salón de clase, condicionando las actitudes de los niños e inclusive las de ella misma y obstaculizando la libertad natural y espontánea que surge de la interacción entre los participantes.

En una de las visitas realizadas en el mes de enero, con la finalidad de filmar una clase de la maestra, durante un curso de superación dirigido a las educadoras y personal directivo de los CENDI, pude observar de nuevo, la relevancia que se le da a la disciplina del grupo.

La maestra fue enterada con anticipación sobre la filmación del desarrollo de las actividades con su grupo. Primero, se tomaron vistas en el comedor; en la rutina de aseo y después se pasó al salón, donde los niños iban ocupando sus lugares al terminar de lavarse las manos.

M A ver, todos sentaditos y calladitos porque tenemos visita. *(Los niños voltean a ver al camarógrafo y a la responsable técnica del nivel).*

M Se acuerdan quien es ella *(Me señalan con el dedo).*

N Pilar *(Contestan la mayoría de los niños).*

- M Pues hoy nos vinieron a visitar y van a filmar todo lo que hagamos. *(Los niños voltean a ver de nuevo y sonríen y nos saludan levantando la mano).*
- M Pero, no cómo nos vinieron a visitar, vamos a dejar de respetar las reglas. *(Los niños platican entre ellos; la maestra continua).*
- M El que no respete las reglas, se le va a anotar en este cuadrito *(Señala el pizarrón donde está dibujado, arriba del lado derecho del pizarrón un cuadrado. Los niños dirigen la vista hacia donde ella indica).*
- M Así que ya lo saben, el que no quiera que su nombre aparezca ahí, tiene que respetar las reglas.

En la perspectiva institucional del CENDI, se viven intensamente experiencias centralizadas que se imponen, sin tomar en cuenta a los sujetos que participan en el proceso educativo, manipulando el contexto en el que se produce la interacción y dando prioridad a la adquisición de conductas y hábitos, necesarios para reproducir los modelos establecidos socialmente.

Las normas y reglas institucionales, tamizan las necesidades personales de los sujetos que interactúan en la vida cotidiana, desconociendo sus potencialidades como seres prácticos y sociales, cuyo proceso de formación depende de ellos mismos y de sus relaciones con los demás. La subordinación y el control son elementos que subyacen en la interacción docente-niño, normando la vida de estos, entorpeciendo su crecimiento como persona y reprimiendo sus potencialidades; sujetos a un orden y disciplina que los inhabilita para pensar y actuar libremente. Lo importante, es que el maestro preserve el orden, el respeto por la autoridad y se adapte al programa establecido.

C) Rol del maestro en la cotidianidad del aula.

El trabajo educativo en el salón de clases, se realiza desde un marco social que define el rol de cada uno de los actores. En el contexto del aula escolar está especificado el trabajo del docente y de los alumnos; se observa constituido un sistema vertical en las relaciones, donde es el maestro quien asume la toma de decisiones para las acciones cotidianas que se deben realizar.

El docente, a su ingreso al plantel escolar, comienza a objetivar, y a aprender un rol para adquirir conocimiento de las rutinas que requiere para su desempeño en esta institución. Va aprendiendo, al igual que los niños, actitudes y comportamientos que debe tener y que forman parte de un orden institucional: ser afectuosa con los niños, demostrar paciencia, graduar las actividades, enseñar a los niños los roles que deben asumir en las rutinas cotidianas del establecimiento escolar, etc.

Durante mi estancia en el Centro de Desarrollo, y específicamente en el aula, pude percibir cómo el maestro, en la relación que establece con los niños, es quien asume todo el liderazgo.

A continuación se presenta la descripción y análisis de las observaciones realizadas, de las cuales se sustrajeron situaciones significativas que definen el rol del maestro en la interacción con los niños.

Son las 8:45 a.m. y los niños están sentados en el comedor platicando y riendo, la maestra está levantando las cucharas que le sirvieron y luego se dirige a ellos.

M: Los que ya terminaron de comer, salgan a cepillarse los dientes. *Los niños se levantan y salen del comedor conversando entre ellos y riendo al mismo tiempo, la maestra de nuevo interviene:*

M: Los que ya tienen cepillo y su vaso de agua, vamos a lavarnos los dientes. *Los niños siguen a la maestra y se colocan alrededor de un arriate, espacio que se ha dispuesto para esta actividad de higiene.*

M: ¿Cómo ya dijimos que se cepillan?

N: Así maestra. Uno de los niños le responde moviendo el cepillo de arriba hacia abajo.

M: Así, de arriba y abajo, *responde la maestra, y luego se voltea y se dirige a la asistente educativa y le indica:*

M: Doña Auri, conforme vayan terminando, lleve a los niños a lavarse las manos. *Después se dirige a los niños que aún no han terminado y les dice:*

M: Vamos, vamos, todos a lavarnos las manos.

“La realidad objetiva, institucionalmente, se justifica a través de “formas de hacer” tipificadas por todas las personas dentro de la institución, estas tipificaciones son transmitidas por medio del lenguaje y el conocimiento que poseen las personas al conversar, platicar, comentar, recomendar, sugerir o imponer dentro de la escuela”.³⁴

La maestra, en el ejemplo que se presentó con anterioridad, demuestra poseer un cúmulo de conocimientos con relación a su función y su papel dentro del plantel. Los hábitos de higiene se han legitimado en la rutina de actividades de niños y docente y éste último los introduce marcando las pautas de acción que se deben acatar. En ningún momento platica con los pequeños sobre la significancia de estas acciones, se limita a imponer lo instituido.

³⁴Enriquez Gutiérrez Gustavo A. “Un acercamiento a la institucionalización escolar desde la perspectiva de P. Berger T. Luckman” *Revista Mexicana de Pedagogía*, No. 7 México, 1995 p. 14

La directividad es un comportamiento que el maestro adopta en la cotidianidad del aula en los espacios y momentos rutinarios, y que podemos percibir en la siguiente descripción.

M: En qué mes estamos

N: Mes de Octubre

M: Y qué acabamos de celebrar

N: A Cristóbal Colón

M: Y qué descubrió

N: América

M: Y a quién le pidió ayuda

N: A los reyes de España

M: Pues ahora vamos a celebrar el mes de Octubre, ustedes van a pedirle a papá y mamá que nos ayuden, nos van a hacer unas banderitas para celebrar el 24 de Octubre, porque vamos a desfilas con las banderas.

Algunos niños la miran y otros platican entre ellos.

M: Les voy a repartir la bandera con la que van a desfilas.

Comienza a repartir las banderas a los niños, pasando en las mesas y continua.

M: Miren. *Muestra la planilla que tiene banderas y la fecha conmemorativa, al terminar de verlas los niños, ella dice.*

M: Ahora vamos a salir, ¿qué vamos a hacer ?.

Los niños no le contestan, solamente la observan.

M: Vamos a salir a lavar los materiales. *Los niños salen y rien felices, disfrutan tocando el agua e inician el lavado de los materiales didácticos de plástico, ella se acerca a los niños para mostrarles como se deben lavar.*

M: Miren cuanto material cayó al suelo, todo el material que se caiga hay que levantarlo para lavarlo. *Los niños continúan lavando, contentos y disfrutando lo que están haciendo, la educadora da vueltas alrededor de las mesas donde están asentadas las canastas que contienen el material didáctico, da instrucciones de no mojarse, de enjuagar lo que se ha jabonado, y está pendiente de que los niños recojan los objetos que caen al suelo.*

En este ejemplo se puede advertir que la educadora deja muy poco o nada a la creatividad y decisión de los pequeños, está atenta y pendiente de cubrir y cumplir todo lo que se debe hacer en este tipo de situaciones, no mojarse, lavar los materiales de la forma que ella muestra, cuidar de recoger lo que se caiga al suelo y se queda sin disfrutar de la alegría espontánea de los niños, sin percibir cómo este espacio contiene en si mismo la oportunidad de permitir la libertad de los pequeños para elegir la mejor forma de hacerlo.

La relación docente-niño se imposibilita cuando la maestra asume la verticalidad en su práctica educativa, poniendo en peligro la iniciativa, la creatividad, la autoestima de los pequeños y la confianza, como elemento primordial del reconocimiento de sus capacidades.

“La libertad no esta reñida con la responsabilidad, antes al contrario, son la imposición y las relaciones autoritarias las que imposibilitan la participación responsable”³⁵ Las actitudes de los niños son de compromiso y responsabilidad hacia la tarea asignada y, sin importar mucho lo que dice la maestra, se entregan a realizarla en un ambiente de camaradería que ellos mismos crean, porque realmente la disfrutan.

³⁵ Gutiérrez Francisco: Educación Liberadora. Cap. 5 de “Educación como praxis política. México Siglo XXI, 1990. (4ª. Ed.), p. 162

Las frases que utiliza la maestra durante la planificación y desarrollo de las actividades se tipifican y se reiteran, como una forma de hacerle comprender a los niños que los adultos son los que saben cómo deben comportarse.

Son las 9:00 de la mañana del día 13 de noviembre, la maestra comienza a conversar, con la intención de hacerles recordar a los niños lo que hicieron el día anterior.

M: ¿Ayer a dónde fuimos?.

N: A Ixmatkuil. *Contesta un niño*

N: Yo fui con mis papas maestra. *Dice otro niño, mientras los demás platican entre ellos.*

M: ¿Y con quién te gusta ir?

N: Con mis papás

M: Muy bien a todos nos gusta ir con los papás. *Los niños siguen platicando, sin prestarle atención a la maestra.*

M: Pues ayer nos fuimos de paseo y no se les ha ocurrido pensar que, en la casa, si prendemos fuego y luego se acerca el fuego ¿qué vamos a hacer?.

Los niños hacen silencio y la escuchan con atención.

M: Los más chiquitos no podemos hacer nada, los adultos son los más indicados para hacerlo.

Los niños comienzan de nuevo a platicar y solo unos cuantos escuchan con atención a la maestra.

M: Lo mejor es que, si estamos en medio del fuego, lo mejor es salir despacio, lo vamos a hacer ahorita, vamos a imaginar que hay fuego por ahí, donde está el maestro Jorge (*señala con el dedo*) pero no podemos salir por la Dirección ni por el salón de la maestra Addi, ¿Podemos?.

- N: Siii. *Gritan algunos niños, los demás siguen platicando*
- M: No, no podemos salir, vamos a salir despacito por este lado (*señala la parte trasera del edificio*). Vamos a salir despacito, cuando escuchemos el timbre, vamos a salir como ya les dije, pero mientras, vamos a hacer nuestras actividades. *Los niños ríen, juegan, conversan, tirados o sentados en el suelo, son las 9:15 y dice:*
- M: Pues ahora, vamos a ensayar el desfile, a ver quiénes son los de la escolta. *Saca a seis niños y los lleva hasta donde se encuentra la jefa de área Pedagógica y se los entrega, después regresa al salón y le da indicaciones a las asistentes educativas, de formar a los niños en fila para salir a la calle a ensayar. Las asistentes los forman, mientras la maestra sale del salón y se dirige al filtro de entrada del plantel. Después los niños formados y enfilados salen del salón y se colocan en la reja de salida a la calle, la maestra se acerca y les dice:*
- M: Vamos a ensayar, uno, dos, tres, arriba, uno, dos, tres, abajo, eso es *Los niños repiten lo que la maestra les indica, colocando arriba y abajo las varillas que cada grupo de tres niños tiene agarrado. Después se voltea a la observadora solicitándole ayuda, a lo cual ésta responde afirmativamente.*

Durante el trayecto en la calle, los niños observan por todas partes, platican, mientras las asistentes y la maestra están pendientes, dando indicaciones, no se salgan de la fila, levanten la varilla cuando yo les diga, sujétenla bien no la vayan a tirar, estén atentos.

El rol directivo que acepta realizar la maestra forma parte de su desempeño en la vida cotidiana de la escuela y lo ha internalizado porque posee un cúmulo de conocimientos en relación a la manera en que deben ser educados los niños de esa edad. Por otro lado, la coacción que se ejerce sobre los pequeños los deja sin oportunidad de

elegir, de hacer o dejar de hacer, ya que en estos casos está implícita la sanción, como consecuencia del incumplimiento de las reglas.

Los roles son inherentes a la institución; están establecidos como resultado de la organización y distribución de las funciones laborales en el plantel educativo y, desde el momento que cada una de las personas comienza a desempeñar su rol (director, maestros, cocineras, intendentes, secretarías, etc.), se instituyen y pasan a representar el orden de la institución, derivando el objetivo y las finalidades de la escuela, con relación al tipo de niños que se pretende formar.

La totalidad simbólica, con relación a la educación que se imparte en el CENDI, tiene relación con el carácter histórico y tradicional, que abarca el orden institucional y el rol del maestro en esos planteles educativos. Al darse la división del trabajo dentro de la institución, los sujetos participantes declaran no tener opción a actuar de la manera que se le señala, debido a su posición jerárquica:

M: En el CENDI, cada quien tiene una función distinta, cada persona tiene un rol diferente y eso lo aprendes cuando entras a trabajar lo observas, lo adquieres, lo recepciones, y ya sabes que tienes que hacer como responsable de grupo, y también aprendes a no meterte en el trabajo de los demás, porque cada quien tiene una especialidad.

M: En realidad, tanto en Valladolid (es el lugar donde comenzó a laborar) como aquí (se refiere al CENDI observado) he aprendido observando el trabajo de las demás compañeras, viendo las reacciones de los niños y experimentando con ciertas actitudes; aprendes como debes reaccionar en las distintas situaciones que se presentan con tu grupo y también de lo que te dice la supervisora, la directora y todos los que están viendo tu trabajo.

La realidad en la institución observada se define al encarnarse en el personal que labora en el plantel y que sirven de definidores de esa realidad desde el momento en que cada uno desempeña la función que le ha sido asignada. Esa realidad que existe en el aquí y ahora de la vida cotidiana, puede ser modificada por los mismos actores que la definen, o fortalecerla si se tienen razones justificadas para que así suceda.

La participación de los individuos es fundamental en la construcción del conocimiento de la realidad pues son los que tienen la posibilidad de producirla al recrearla e introducir pautas de comportamiento que pueden ser decisivas en la conformación o redefinición de la realidad institucional del CENDI.

En la mayoría de los casos los que ocupan posiciones decisivas de poder, imponen las definiciones tradicionales de la realidad al personal que depende de su autoridad, monopolizando el espacio en donde se desarrollan las acciones educativas.

La institución es quien impone a los niños el mundo de los adultos; éstos son quienes tienen las respuestas y la verdad de cómo se deben hacer las cosas sin permitir el proceso y la búsqueda de soluciones a los problemas y situaciones que a diario se enfrentan los niños en la escuela, en la familia e imposibilitando su realización personal.

La interacción docente-niño puede ser un encuentro en el que el adulto, de paso a la autonomía y propicie en los niños el análisis y la reflexión, provocando la búsqueda y encuentro de soluciones y propiciando verdaderas experiencias educativas. En este sentido es importante que el maestro esté alerta pero no favorecer o imponer sus criterios o su lógica, dando respuestas, sino por el contrario, permitir la interacción, el entendimiento y la negociación entre y con los niños para plantear la mejor forma de resolver los conflictos en beneficio de todos.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La etnografía y su metodología de proceso me permitió la clasificación e interpretación de los signos subjetivos que se presentan en la lógica informal de los encuentros sociales que se producen en el CENDI, describiendo, reconstruyendo e interpretando los significados de la realidad en el mundo de los sujetos investigados formulando primero hipótesis tentativas hasta llegar a lo que realmente acontece.

La observación intensiva, la asistencia continua, el registro de los acontecimientos, mi ubicación como investigador no participante y la utilización de informantes clave, como la jefa de área pedagógica, la trabajadora social y otros son técnicas etnográficas que resultaron sumamente valiosas y definitivas para la conclusión del presente trabajo.

En el mundo de la vida cotidiana, los seres humanos aprenden la realidad subjetiva en la medida que los objetos que la conforman tienen significado. Esta realidad se comparte cara a cara, en continua reciprocidad, y a través de encuentros que les permiten a los sujetos interpretar lo que sucede en el aquí y ahora de los sucesos que se presentan.

Además la realidad de la vida cotidiana está sujeta a pautas institucionales, producto del sistema social al que se encuentran vinculadas. Los individuos que interactúan, construyen, aprenden y reproducen las reglas trazadas por la institución, como una forma inherente a su existencia, y a su integración a la colectividad humana, compartiendo el curso de la historia en que se producen.

En el Centro de Desarrollo Infantil, el carácter controlador de la institución somete a los participantes como una forma de mantener el orden; y los individuos la

experimentan, quiéranlo o no porque están ahí objetivándose y depositándose en el cúmulo de conocimientos que almacena la realidad cotidiana.

Las rutinas están instituidas desde antes de su ingreso al plantel educativo y las personas que se incorporan, simplemente se adaptan, asumiendo los roles que se les señalan para desempeñarse en el contexto del plantel. Los sujetos poseen un cúmulo de conocimientos que tienen relación con su cultura y su formación académica; ellos utilizan estos saberes para encarnar el papel que les ha sido otorgado, sumando además los ingredientes que la institución señala.

El personal docente, al asumir los roles dispuestos, comparten el carácter controlador de la institución y establecen normas y reglas en los escenarios donde se desarrollan las actividades, objetivizando el orden institucional.

En el Centro de Desarrollo Infantil el diálogo es algo que está planteado en el programa pedagógico, como medio para propiciar la interacción. El diálogo es un elemento inseparable para el intercambio de ideas y saberes, entre los sujetos que confluyen en los espacios cotidianos. Sin embargo, los encuentros que se producen entre la maestra y los niños durante el desarrollo de la planificación carecen de interacción puesto que la intencionalidad de la primera se dirige al cumplimiento de las necesidades normativas, desconsiderando los intereses y necesidades sentidas y expresadas de los niños.

El orden y la coherencia en la planificación institucional dificulta la comunicación e interacción en el aula entre la maestra y los niños, al tener que cumplir con los temas y contenidos del Programa de Educación Inicial establecido.

En los eventos observados se comparte un espacio en un lugar y tiempo determinado, más no se logra un diálogo interactivo. Sin embargo, los niños reflejan sus aspiraciones con la naturaleza espontánea que los caracteriza y la maestra no logra eliminar la experiencia y la historia de los participantes en la cotidianidad del aula, interviniendo ésta en el desarrollo de las actividades, con intensidad, fuerza y riqueza. La biografía cultural de los niños se impone a cada momento, pero la maestra envuelta en la necesidad del deber institucional, desconsidera el contenido de las expresiones de los niños, subestimando los temas generadores que subyacen en el lenguaje cotidiano.

El desayuno, las actividades de higiene, el horario señalado para los cantos, juegos, educación física y la comida a las 11:30 a.m., responden a la organización institucional que debe ser verificada y supervisada por la directora del plantel y la inspectora de la zona escolar. Para mantener este orden, la maestra recurre a la sanción que es una pauta marcada por la misma institución y que se percibe en la descripción de los acontecimientos cotidianos.

La libertad de los niños se afecta en el cumplimiento de las disposiciones institucionales, sometiéndolos a reglas que señalan la relación vertical en la comunicación y que se objetivizan, marcando que la disciplina es una norma importante dentro de las pautas de control social y no como una forma necesaria en la organización de las actividades, para permitir la participación libre y ordenada de los niños.

Sin embargo, y pese a los horarios establecidos en las rutinas cotidianas, el comedor se convierte en un espacio donde los niños tienen oportunidad de dialogar e interactuar con sus compañeros y sólo se interrumpe en algunas ocasiones cuando la maestra les hace algunos señalamientos con relación a la comida. El ambiente en el

comedor es ruidoso y alegre, la mayoría platica y expresa sus ideas, producto de sus experiencias personales.

Para que se produzca el diálogo en la interacción docente-niño, es fundamental el enriquecimiento y mejora de la comunicación y de las relaciones entre los sujetos que intervienen en el hecho educativo. Es indispensable que la maestra les permita a los pequeños expresar sus ideas, escuchar sus mensajes y ofrecerles oportunidades para una auténtica comunicación.

La creatividad y la independencia son elementos considerados en la propuesta curricular, sin embargo, la institución propicia la reproducción de patrones para los niños, que imposibilitan el desarrollo de actitudes y acciones innovadoras para transformar los paradigmas institucionales y propiciar cambios que promuevan verdaderos espacios de diálogo y libertad, con una comunicación horizontal que permita a los niños descubrir, experimentar e indagar tanto en la vida cotidiana del aula como fuera de esta.

El bagaje sociocultural puede ser rescatado en la interacción docente-niño, incluyéndolo en el diagnóstico, planificación y desarrollo del programa, así como en los avances y retrocesos de los niños en el proceso de socialización.

Lo que acontece en la relación de la maestra con los niños, en la vida cotidiana se vincula con las practicas institucionales, marcadas por las mismas autoridades educativas, contradiciendose, puesto que éstas al mismo tiempo, plantean la importancia de generar cambios que propicien la interacción en un clima de respeto, a los intereses, necesidades y creatividad de niños y docentes, como una forma de mejorar la calidad de las interacciones en el plantel educativo.

En los Centros de Desarrollo Infantil, subyace el concepto tradicional de la escuela como reproductora de saberes y modelos que sirvan para la adaptación de los niños al sistema institucional; imponiendo formas de ser y actuar.

Aun cuando este trabajo no tiene el propósito de evaluar el Programa Pedagógico que se aplica actualmente, se puede percibir que el docente continua asumiendo el rol de operario, con prácticas rutinarias y conductistas, dirigidas a la adquisición de conocimientos y conductas adecuadas para el desarrollo de los pequeños, bloqueando su naturaleza espontánea, sus inquietudes propias para indagar y experimentar en un ambiente flexible y de respeto.

El programa promueve la creatividad, pero la maestra no toma la iniciativa para que a partir de los marcos de referencia generales construya con base a los elementos del contexto cultural, de la escuela y de los alumnos, una propuesta que responda a los intereses y necesidades de los alumnos que asisten a los Centros de Desarrollo. Se limita a registrar los ejes de contenido seleccionados en el Consejo Técnico Consultivo y a copiar las actividades que propone el manual Espacios de Interacción y en muy pocos casos, diseña o crea actividades acordes a las expectativas de los niños.

En la interacción docente-niño, la maestra, de acuerdo con las posturas psicológicas en que se fundamenta el programa pedagógico (escuela aconductual, psicoanalítica y genética) y a la concepción acerca de lo que aprenden los niños y cómo aprenden, debe dejar de asumir el papel de controladora del proceso educativo, ella tiene que compartir con el niño la iniciación de experiencias en el apredizaje y ceder paulatinamente parte del control, en la medida en que los niños adquieran madurez neurológica y mejores experiencias. Además debe descentrarse para percibir la

naturaleza espontánea de los niños, sus experiencias, intereses y necesidades y actuar en relación con éstas.

Se pretende que la interacción adulto-niño, se considere en reciprocidad; que en algunos casos se propicien directamente las experiencias formativas de los niños, como en el caso de los ejercicios psicomotores para los lactantes, el control de esfínteris, los hábitos de orden y limpieza y en otros momentos se promueva la iniciativa espontánea de los pequeños, sin imponer criterios, objetivos y actividades diarias, sino trabajar de común acuerdo, brindándoles oportunidades para indagar, probar, ensayar cambios, interactuar con otros niños, es decir la ayuda de la maestra, radica en incitar a los niños a buscar probando múltiples formas y caminos así como diferentes recursos, respetando su ritmo individual.

La posición del educador requiere ubicarse de manera horizontal, aportando lo que sabe e impulsando a los niños a participar con sus conocimientos y experiencias. La relación horizontal, entre niños y maestra, facilita la transición de una educación abierta a las experiencias y saberes de los niños que asisten al plantel.

La maestra puede y debe tener una actitud observadora sobre lo que acontece en la vida cotidiana del aula y fuera de ésta, tomar en consideración todo lo simple que pueda parecer, el modo de conversar de los niños, sus formas de ser, su comportamiento, su lenguaje, hechos concretos y vivencias de donde surgen temas importantes y necesarios de abordar, logrando empatizar con el sentir de los niños.

Es necesario que la maestra a través de cursos de actualización y superación y de reuniones colegiadas, descubra y comprenda la postura interactiva del programa y su posición como facilitadora de experiencias y aprendizajes significativos, diseñando ejes de contenido y actividades a partir de las necesidades educativas de los niños, que den

respuesta a sus intereses y características personales en un clima de respeto y estimulación para su desarrollo.

La transformación de las instituciones es imprescindible para lograr que los niños y la maestra, en la cotidianidad de la Institución, se apropien y dirijan su propio proceso educativo, construyendo una propuesta compartida, que permita el logro de la interacción y la promoción de aprendizajes que den respuesta a sus requerimientos personales y comunitarios.

Finalmente deseo agregar que este estudio solo abarca una mínima parte del todo que acontece en la vida cotidiana de los Centros de Desarrollo Infantil, pero también estoy convencida que puede servir de motivación a otras personas interesadas en este nivel educativo con razones teóricas y empíricas para profundizar más sobre los procesos que se pueden promover en la interacción docente-niño.

BIBLIOGRAFÍA

- ♦ Berger Peter y Luckman Thomas. “La Construcción Social de la Realidad”: “Los Fundamentos del conocimiento en la Vida Cotidiana” Buenos Aires, Amorrortu editores, 1986.
- ♦ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Ed. Delma, Décima Novena edición. México, 1994.
- ♦ Emmerich Gustavo E.. “El Método Etnográfico en la Investigación Educativa: Orígenes del Método Filosófico-Teóricos y Posibilidades Heurísticas V.5(13), U.P.N.
- ♦ Erickson, Federick. Métodos cualitativos en la investigación de la enseñanza. New York. 1986 tr. por Martha Corenstein.
- ♦ Freire Paulo. “La Dialogicidad”: “Esencia de la Educación como Practica de la Libertad”. Cap. III de “Pedagogía del Oprimido” Siglo XXI, editores México, Argentina y Colombia. Cuadragésima edición 1995.
- ♦ Freire Paulo ¿Extensión o comunicación?: La concientización en el medio rural. Siglo veintiuno editores. S.A. de C.V. decimoseptima edición. México, D.F. 1991.
- ♦ Gutiérrez Francisco. “Educación Liberadora”. Cap. 5 de “Educación como Práxis Política, México”. Siglo XXI, 1990 (4ª ed.).
- ♦ Gutiérrez Gustavo Adolfo. “Un Acercamiento a la Institucionalización Escolar desde la Perspectiva de P. Berger y T. Luckiman”. Revista Mexicana de Pedagogía. México 1995

- ♦ Harris Marvin. “El Desarrollo de la Teoría Antropológica”, “Historia de las Teorías de la Cultura. Siglo Veintiuno. Editores. México, España, Argentina. Sexta edición, 1985.
- ♦ Heller Agnes. “La revolución de la Vida Cotidiana”: “La Teoría Marxista de la Revolución y la Revolución de la Vida Cotidiana” Ediciones Península. Barcelona 1982.
- ♦ Lawrence Stenhouse,. Investigación y desarrollo del curriculum. Tr. alfredo Guerra Miralles ed. Morata, S.A. Madrid, 1984. 319 p.
- ♦ Morales J. Francisco. Darío Páez; Enrique Reboloso, José Márques y Antonio Pérez. “Psicología Social”, Mc Graw Hill / Interamericana de España, S.A. 1994.
- ♦ Oficialía Mayor. SEP. Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación Primera Edición. México, 1993.
- ♦ Paradise, Lorig, Ruth. Socialización para el trabajo: La interacción maestro alumno en la escuela primaria. México, D.F. 1979. 121 p.
- ♦ Pérez Alarcón Jorge, Abriega Lola, Zarco Margarita y Schugurensky Daniel. Educación Preescolar Comunitaria. Ed. Centro de Estudios Educativos, A.C. México 1991.
- ♦ Preissle Judith y Lecompte Margaret D. “Diseño Cualitativo en Investigación Educativa. Madrid. Ed. Morata, S.A. 1988.
- ♦ SEP. “Manual Operativo para la Modalidad Escolarizada”. México, octubre, 1992.
- ♦ SEP. “Programa de Educación Inicial”. México, octubre, 1992.
- ♦ Woods, Peter. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona-Buenos Aires México, D.F. Ed. Paidós 1987. 220 p.

Anexo 1

ESTUDIO SOCIO – ECONOMICO

FORMA T.S. 2

SERVICIO DE TRABAJO SOCIAL

1. DATOS DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL

CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL

NOMBRE DEL TRABAJADOR SOCIAL

FECHA EN QUE SE TOMARON LOS DATOS

2. DATOS DEL NIÑO

NOMBRE COMPLETO DEL NIÑO

SEXO

DOMICILIO COMPLETO

COLONIA

ENTIDAD

TELEFONO PART.

FECHA DE NACIMIENTO

EDAD (AÑOS, MESES)

GRADO

LUGAR QUE OCUPA ENTRE SUS HERMANOS

3. DATOS DE LOS PADRES

NOMBRE COMPLETO DE LA MADRE

EDAD

LUGAR Y FECHA DE NACIMIENTO

ESTADO CIVIL

LUGAR DONDE TRABAJA

DOMICILIO DEL TRABAJO

OCUPACION

TELEFONO

HORARIO DE LABORES

ESCUELA DE LA MADRE

NOMBRE COMPLETO DEL PADRE

EDAD

LUGAR Y FECHA DE NACIMIENTO

ESTADO CIVIL

LUGAR DONDE TRABAJA

DOMICILIO DEL TRABAJO

OCUPACION

TELEFONO

HORARIO DE LABORES

ESCOLARIDAD DEL PADRE

NOMBRE DE OTRA PERSONA QUE EN CASO NECESARIO PUEDA RECOGER
AL NIÑO

PARENTESCO

TELEFONO PARTICULAR

LUGAR DONDE TRABAJA

DOMICILIO DEL TRABAJO

TELEFONO

HORARIO DEL TRABAJO

FECHA DEL ALTA DEL NIÑO

OBSERVACIONES _____

4. ECONOMIA FAMILIAR

INGRESOS MENSUALES

EGRESOS MENSUALES

PADRE \$ _____	ALIMENTACION	\$ _____
MADRE \$ _____	RENTA O PREDIO	\$ _____
OTROS \$ _____	AGUA	\$ _____
TOTAL \$ _____	LUZ	\$ _____
	GAS	\$ _____
	TRANSPORTE	\$ _____
	ROPA	\$ _____
	MEDICINA	\$ _____
	AYUDA FAMILIAR	\$ _____
	PAGOS MENSUALES	\$ _____
	OTROS	\$ _____
	TOTAL	\$ _____

5. ESTRUCTURA FAMILIAR (PERSONAS QUE CONVIVEN CON EL NIÑO)

NOMBRE	EDAD	SEXO	PARENTESCO	OCUPACION	ESCOLARIDAD
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____

6. RELACIONES FAMILIARES

¿ QUIEN FIGURA COMO CENTRO DEL NUCLEO FAMILIAR?

¿ COMO ES LA RELACION ENTRE LOS PADRES?

DESCRIBA LAS RELACIONES ENTRE LA MADRE Y EL NIÑO _____

DESCRIBA LAS RELACIONES ENTRE EL PADRE Y EL NIÑO _____

SEÑALE LA RELACION QUE EXISTE ENTRE LOS PADRES Y SUS OTROS
HIJOS _____

EXPLIQUE COMO ES LA RELACION DEL NIÑO CON SUS HERMANOS _____

DESCRIBA LAS ACTIVIDADES SOCIOCULTURALES Y RECREATIVAS QUE
COMPARTE LA FAMILIA EN SUS TIEMPO LIBRES _____

SEÑALE QUIEN CUIDARIA AL NIÑO CUANDO NO ASISTE AL CENDI _____

¿ COMO ES LA RELACION DEL NIÑO CON ESA PERSONA? _____

¿ CON QUIENES JUEGA EL NIÑO? _____

¿ CUAL ES EL COMPORTAMIENTO DEL NIÑO CON OTRAS PERSONAS?
(PARIENTES, AMIGOS, EXTRAÑOS, ETC). _____

¿ PIENSA QUE SU HIJO (A) ES SOCIABLE? _____

¿ POR QUE ? _____

7. AMBIENTE FISICO

AREA: URBANA () SUBURBANA () RURAL ()

TIPO DE VIVIENDA: CASA SOLA () CONDOMINIO ()

DEPARTAMENTO () VECINDAD ()

TENENCIA: PROPIA () RENTADA () A PLAZOS () PRESTADA ()

CONDICIONES MATERIALES DEL INMUEBLE:

AGUA () LUZ () TELEFONO ()

DESCRIPCION DE LA VIVIENDA:

8. SERVICIOS MEDICOS CON LOS QUE CUENTA:

ISSSTE () SEGURO SOCIAL () PARTICULAR () OTRO SERVICIO

¿ CON QUE FRECUENCIA ACUDEN AL MEDICO?

OBSERVACIONES:

Anexo 2

SECRETARIA DE EDUCACION
DIRECCION DE EDUCACION INICIAL Y PREESCOLAR
DEPARTAMENTO DE EDUCACION INICIAL

CUESTIONARIO DE NUEVO INGRESO

(Para se llenado por el Psicólogo)

Servicio de Psicología

Forma P-1

DATOS DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL

Número de Expediente

Centro de Desarrollo Infantil

Nombre completo del Psicólogo

Nombre completo del Informante

Parentesco

DATOS DEL NIÑO

Nombre del Niño (a)

Sexo

Fecha de Nacimiento

Edad
(años y meses)

Grado y Grupo

Fecha en la que se tomaron los datos

1. DATOS DE LOS PADRES

Se recomienda consultar el expediente único antes de interrogarlos respecto a estos datos.

PADRE

Nombre completo	Edad
Dirección particular	Tel. Particular
Ocupación	Escolaridad
Domicilio del trabajo (s)	Tel. Oficina
Ingreso Mensual	Horario de labores

MADRE

Nombre completo	Edad
Dirección Particular	Tel. Particular
Ocupación	Escolaridad
Domicilio del trabajo (s)	Tel. Oficina
Ingreso Mensual	Horario de labores
Estado civil	Tiempo de relación

2. CONSTELACION FAMILIAR

Nombre, parentesco y edad de todas las personas que conviven con el niño:

Nombre completo	Parentesco	Edad
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

ANTECEDENTES DEL NIÑO

¿ Fue planeado el embarazo del niño? _____

¿ Cómo reaccionó el padre ante la noticia? _____

¿ Se presentaron complicaciones durante el embarazo?

Sí ()

No () _____

¿ Cuáles? _____

¿ Cómo se sintió durante el embarazo? _____

¿ Hubo complicaciones durante el parto? _____

¿Cuáles emociones e impresiones sintió la madre durante el parto?

¿ fue el sexo deseado? _____

¿Cuál fue la reacción de la madre durante las primeras semanas después del nacimiento? _____

¿Cuál fue la reacción del padre a la llegada del niño? _____

¿Cuál fue la reacción del hermano a la llegada del niño? _____

¿ Hubo alguna dificultad en la alimentación durante las primeras semanas?

¿ Hubo alguna dificultad en el sueño durante las primeras semanas?

¿ Se ha separado la madre de su hijo? _____

¿ Si es sí a quién se lo encargó? _____

¿ Por qué razón? _____

¿ A qué edad? _____

¿ Por cuánto tiempo? _____

¿ Qué enfermedades y padecimientos ha sufrido el niño? _____

Qué reacción (es) tuvieron los hermanos ante el nacimiento del niño?

¿ Cómo es la relación de los padres entre sí? _____

¿ Han existido conflictos en la familia?

(problemas económicos, problemas relacionados con separación, abandono, divorcio, viudez, agresión, etc.) _____

Otras observaciones _____

Describe un día típico en casa _____

SECRETARIA DE EDUCACION
DIRECCION DE EDUCACION INICIAL Y PREESCOLAR
DEPARTAMENTO DE EDUCACION INICIAL

HISTORIA DEL DESARROLLO PSICOLOGICO DEL
NIÑO DE 0 A 18 MESES DE EDAD

Servicio de Psicología

Forma P-2

DATOS DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL

Número de Expediente

Centro de Desarrollo Infantil

Nombre completo del Psicólogo

Nombre completo del Informante

Parentesco

DATOS DEL NIÑO

Nombre del Niño (a)

Sexo

Fecha de Nacimiento

Edad
(años y meses)

Grado y Grupo

Fecha en la que se tomaron los datos

1. ALIMENTACION

¿ Se alimentó al niño con botella o pecho? _____

¿ Cuánto tiempo? _____ ¿ Por qué? _____

¿ A qué edad se retiró el pecho y cómo?

¿ Cómo reaccionó el niño al destete? _____

¿Cuál fue la alimentación posterior? _____

¿ Ha habido o hay dificultades en la alimentación ?

(Ej: Problemas de apetito, cólicos, vómitos, alergias, etc)

2. SUEÑO

¿ Cuántas horas duerme actualmente durante el día y durante la noche ?

¿ El sueño es continuo o interrumpido? _____

¿ Habla dormido? _____ ¿ Despierta excitado? _____

¿ Cuáles son los ruidos al acostarse? _____

¿ Duerme solo? _____ ¿ Duerme acompañado? _____

¿ Comparte la recámara? _____

¿ Comparte la misma cama? SÍ () NO ()

¿ Con quién? _____

3. DESARROLLO MOTOR

¿A qué edad logró sostener la cabeza? _____

¿A qué edad sonrió por primera vez? _____

¿A qué edad se sentó sin apoyo? _____

¿ Gateó? _____ ¿A qué edad gateó? _____

¿A qué edad caminó solo? _____

¿ Se tropieza o cae con frecuencia? _____

¿ Como son sus movimientos en general? de las:

Manos _____

Pies _____

Cuerpo _____

4. DESARROLLO DEL LENGUAJE

¿ Fue callado en sus primeros meses o emitía sonidos frecuentemente? _____

¿ A qué edad pronunció monosílabos ? (ma-ma; da-da, etc) _____

¿ A qué edad empezó palabras con significado claramente definitivo? _____

¿ Cuáles? _____

5. JUEGO

¿ Juega? _____ ¿ A qué juega? _____

¿ Qué juguetes llaman la atención del niño? _____

6. DESARROLLO AFECTIVO SOCIAL

¿ Cómo responde cuando sus padres se acercan o lo abrazan?

¿ Cómo reacciona cuando otras personas se le acercan ? _____

¿ Cómo expresa sus sentimientos actualmente? _____

¿ Cómo reacciona cuando se le niega algo? _____

¿ Qué tan frecuentemente hace berrinches?

¿ Cómo los hace ? _____

¿ Qué hacen los padres cuando el niño hace berrinches?

¿ Cómo describe el carácter del niño en la actualidad ?

(Ej: Berrinches, “ de mal humor”, afectuoso, alegre, llorón, retraído, curioso, temeroso, tímido, etc.)

7. ACONTECIMIENTOS SIGNIFICATIVOS EN ESTA ETAPA

¿ Se han muerto o alejado del niño personas importantes para él?

¿ Quién (es) ? _____

¿ Cómo reaccionó el niño? _____

¿ Qué reacciones ha tenido el niño durante sus enfermedades?

¿ Cómo reaccionó la familia ante esto? _____

¿ Qué accidentes ha tenido el niño? _____

¿ Cómo reaccionó la familia? _____

¿ Ha estado separado de su madre o de su padre?

(Ej: hospitalización, etc.)

¿ Cuánto ? _____

¿ Por qué? _____

¿ Cuánto tiempo ? _____

¿ Cómo reacciona el niño cuando la madre o el padre se separan de él cotidianamente?

¿ Cómo es la relación entre los padres y el niño? _____

¿ Cómo se llevan los padres entre sí ? _____

¿ Están o han estado separados los padres? _____

¿ Desde cuándo ? _____

SECRETARIA DE EDUCACION
DIRECCION DE EDUCACION INICIAL Y PREESCOLAR
DEPARTAMENTO DE EDUCACION INICIAL

HISTORIA DE DESARROLLO PSICOLOGICO
DEL NIÑO DE 19 A 48 MESES DE EDAD

Servicio de Psicología

Forma P-3

DATOS DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL

Número de Expediente

Centro de Desarrollo Infantil

Nombre completo del Psicólogo

Nombre completo del Informante

Parentesco

DATOS DEL NIÑO

Nombre del Niño (a)

Sexo

Fecha de Nacimiento

Edad
(años y meses)

Grado y Grupo

Fecha en la que se tomaron los datos

1. ALIMENTACION

¿ Ha habido o hay dificultades en la alimentación, en los últimos dos años? (Ej: falta de apetito, vómitos, alergias, rechazo al alimento, etc.)

¿ Qué hacen ustedes cuando el niño no quiere comer?

2. SUEÑO

¿ Cuántas horas duerme actualmente durante el día y durante la noche ?

¿ Es inquieto durante el sueño? _____

¿ Habla dormido? _____ ¿ Despierta alterado? _____

¿ Llama a alguien cuando despierta? _____

¿ Despierta gritando? _____ ¿ Dice lo que le pasa? _____

¿ Dice tener pesadilla? _____ ¿ Con qué frecuencia? _____

¿ Con quién duerme ? _____

¿ Comparte la misma cama ? SI () NO ()

¿ Se pasa a media noche a la cama de sus papás? _____

¿ Qué hacen los padres ante esto? _____

¿ Tiene miedo de dormir solo ? _____

¿ Tiene miedo a ir solo a algún lugar de la casa ? _____

Explique cómo expresa este miedo: _____

3. DESARROLLO MOTOR

¿ Cuáles son sus actividades físicas preferidas? _____

¿ Corre? _____ ¿ Sube y baja escaleras? _____

¿ Cómo sube y baja las escaleras? _____

¿ Brinca con los dos pies? _____

¿ Se puede parar en un pie? _____

¿ Puede patear una pelota? _____

4. DESARROLLO DEL LENGUAJE

¿ A qué edad se hizo entender con palabras? _____

¿ Habla consigo mismo? (Ej: cuando juega) _____

¿ Entiende el niño todo lo que se le dice? _____

SI ()

NO ()

Describalo _____

5. CONTROL DE ESFINTERES

¿ A qué edad empezó a entrenarlo para el uso de la bacinica?

¿ A qué edad estuvo completamente entrenado? _____

¿ Que forma utilizaron para este entrenamiento? _____

¿ Fue difícil entrenarlo para que no orinara u obrara en la ropa o en la cama? _____

¿ Cómo reaccionó el niño durante este entrenamiento? _____

¿ Sigue orinando en la ropa o en la cama frecuentemente? _____

6. EDUCACION SEXUAL

¿ Cuándo y cómo mostró interés por el origen de los niños? _____

¿ Cómo respondieron los padres ante esta curiosidad? _____

¿ A que edad se dio cuenta de la diferencia entre los niños y las niñas? _____

¿ Cómo lo expresó? _____

¿ A que edad notaron los padres que el niño se tocó con frecuencia los genitales?

¿ Cómo manejaron los padres esta tendencia? _____

¿ Se baña el niño con otra persona? _____

¿ Qué preguntas le ha hecho ? _____

¿ Cómo se las ha contestado ? _____

7. JUEGO

- ¿ Juega solo o con otros niños? _____
- ¿ Qué juguetes le llaman la atención en la actualidad? _____
- _____
- ¿ A qué juega? _____
- ¿ Le gustan los animales? _____
- ¿ Tiene mascota? _____
- ¿ Cómo trata a los animales? _____

8. DESARROLLO AFECTIVO-SOCIAL

¿ Subraya aquellas características que según ustedes describen mejor a su hijo?

alegre	triste
sumiso	dominante
afectuoso	seco
agresivo	no agresivo
rebelde	obediente
tímido	atrevido
curioso	indiferente
comunicativo	callado
abierto	reservado

¿ Cómo reacciona cuando se le niega algo?

¿ Qué tan frecuentemente hace berrinches? (marque con una X)

Nunca () A veces () Siempre ()

¿ Cómo los hace ? _____

¿ Por qué motivos los hace? _____

¿ Cómo reaccionan los padres ante el berrinche? _____

¿ Quién se relaciona con el niño en forma más cercana? _____

¿ Cómo es la relación entre el papá y su hijo?

¿ Cómo es la relación entre la mamá y su hijo? _____

¿ Cuántos hermanos tiene el niño? _____

¿ Cómo es la relación entre el niño y sus hermanos? _____

¿ Qué lugar ocupa el niño entre los hermanos? (Ej: es el mayor)

¿ Tiene él amigos? SI () NO ()

¿ Cómo se relaciona con ellos? _____

9. ACONTECIMIENTOS SIGNIFICATIVOS EN ESTA ETAPA

¿ Se han muerto o alejado del niño personas importantes para él?

_____ ¿ quién (es) ? _____

¿ Cómo reaccionó el niño? _____

¿ Qué reacciones ha tenido el niño durante sus enfermedades?

¿ Cómo reaccionó la familia ante esto?

¿ Qué accidentes ha tenido el niño? _____

¿ Cómo reaccionó el niño? _____

¿ Cómo reaccionó la familia? _____

¿ Ha estado el niño separado de su madre? _____

¿ Cuándo ? _____ ¿ cuánto tiempo? _____

¿ por qué ? _____

¿ Al cuidado de quién se quedó? _____

Anexo 3

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO
DEL ESTADO

EDUCACION INICIAL

CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL No. 1

JUANA FIGUEROA

CARTA COMPROMISO

Los padres del niño (a) _____

Nos comprometemos formalmente a cumplir con los requisitos solicitados por esta institución, a través de esta carta compromiso, con el fin de cooperar para su mejor funcionamiento.

AREA ADMINISTRATIVA

1. Es compromiso del padre de familia acudir al CENDI a cubrir los requisitos de cada una de las áreas durante la segunda quincena del mes de Agosto, ya que no se admitirá al niño en caso de faltar algún requisito.
2. Es requisito indispensable que en el momento de la inscripción se presenten ambos padres de familia para su entrevista inicial con el médico, Psicóloga, Trabajadora social y Maestra del Grupo.
3. Llegar diariamente antes de las 8:00 a.m., hora en que será cerrada la reja para dar inicio a la alimentación y actividades de los niños.
4. Asistir con puntualidad a las reuniones que se programen con los padres de familia. De no asistir, se suspenderá al niño por un día (día siguiente a la reunión).
5. Traer diariamente el material de aseo solicitado por cada área (peine, mota, toalla, mudas de ropa, etc.).
6. Pagar la cuota de alimentación dentro de los primeros cinco días de cada mes, ya que de lo contrario se suspenderá el servicio hasta que ésta sea cubierta.

7. De acuerdo a la inflación, se incrementará la cuota de alimentación. *(no se cobrará los meses de Julio y Agosto).*
8. En caso de baja: Las cuotas por mantenimiento, material didáctico y Alimentación, así como el material de aseo no serán reembolsables ni transferibles, aún cuando el niño nunca haya asistido al CENDI.
9. Registrar la credencial de identificación ante el CENDI, de las personas autorizadas para recoger al niño (a). El niño (a) no será entregado a ninguna persona que no este registrada en la credencial, al menos que el padre lo solicite con anterioridad y por escrito.
10. Recoger al niño a partir de las 12:30 horas dependiendo del trabajo de la madre.
 - a) Media hora después de la salida, si trabaja en la ciudad.
 - b) Una hora después si su trabajo es foráneo.
11. El servicio del CENDI termina a las 16:00 p.m. Si se recoge al niño después de esta hora, se sancionará al padre de familia suspendiéndole el servicio que se le brinda a su hijo por 1, 2, o 3 días y si persiste la anomalía se le suspenderá el servicio definitivamente.
12. Es obligación del padre de familia registrar la salida de los niños, poniendo la hora y su firma en la libreta respectiva, por seguridad de los mismos.

13. Reconozco que los niños de esta edad son de alto riesgo, ya que por ser muy pequeños son susceptibles a incidentes, por lo que debo comprender cualquier acontecimiento de esta índole.

14. Asumo el deber de dar un trato amable y respetuoso a cada una de las personas que laboran en esta institución, así como recibir de ellas este respeto y trato amable. De no ser así la Dirección tomará las medidas pertinentes en ambas partes, siendo entre otras, la suspensión temporal del servicio.

15. Es compromiso del padre de familia el proporcionar el material solicitado por las responsables de la sala para el mejor aprovechamiento del niño.

AREA MEDICA

1. Pasar por el filtro de entrada con el fin de que el Médico decida si el niño puede permanecer en el CENDI. Sólo se aceptará al niño con tratamiento médico si se considera pertinente. De ser aceptado el medicamento, se registrará en el filtro, acompañado de la receta original del Médico tratante.

2. Abstenerse de traer al niño si éste manifiesta algún síntoma en la mañana, o bien si el día anterior tuvo fiebre, vómitos, fue vacunado, si ha estado en contacto con niños enfermos, para poder tomar medidas preventivas.

3. En caso que el niño tenga contacto directo con alguna enfermedad infecto contagiosa en la casa (Varicela, Sarampión, Paperas, etc.) favor de avisar al área médica para tomar medidas preventivas.

4. Cuando se le envíe hoja de requerimiento médico del CENDI, el padre de familia deberá de traer la respuesta de valoración de su médico particular, si ésta se es solicitada.

5. En caso de surgir algún contratiempo con el niño (fiebre, vómitos, caídas, etc.) el padre será avisado para que pase a recogerlo con la mayor brevedad posible, sin que este tiempo exceda de 60 minutos.

6. Evitar proporcionar al niño golosinas y otro tipo de alimentos durante la entrada al CENDI.

7. Es obligación de los padres traer al niño debidamente aseado (ropa limpia, peinado, pañal desechable limpio, etc.). En caso contrario el Médico tomará la decisión de restringir su acceso a la institución.

8. Es obligación del padre de familia presentar los resultados de los análisis solicitados: (inicio del curso y el mes de Enero) C.P.S. Seriado tres muestras y cultivo de Exudado Faringeo. (Todos los niños) B.H., R.H. y tipo sanguíneo (Niños de nuevo ingreso.)

9. Los padres de familia del área de Lactantes 1 (45 días a 6 meses) deberán presentar mensualmente al inicio de la ablactación la prescripción del Pediatra.

10. No se permitirá la utilización del chupón en el CENDI.

AREA DE TRABAJO SOCIAL

1. Mantener actualizados los respectivos números telefónicos en los cuales puedan los padres ser localizados, así como el del domicilio particular, lugar y horario de trabajo, información que deben de transmitir a la Trabajadora Social.

2. Entregar a la Trabajadora Social las constancias de trabajo y comprobantes de pago de las Madres de familia al inicio del curso y cuando les sea requeridas durante el curso escolar.

3. De comprobarse que la Madre de familia no labora será motivo de la suspensión definitiva del servicio.

4. Las madres de familia que tengan incapacidad por gravidez, tendrán la obligación de recoger al niño de 12:30 a 13:00 horas.

5. Asistir con puntualidad a las entrevistas personales del Médico, Psicólogo, Trabajadora Social o Maestra con el fin de cooperar para la mejor Educación de su hijo. En caso de no acudir a las citas se les suspenderá el servicio hasta cumplir con la cita programada.

6. Evitar que el niño traiga objetos de valor como alhajas, juguetes, etc. Ya que la institución no se hace responsable de estos objetos en caso de pérdida. Así mismo como la ropa y objetos personales del niño (toalla, zapatos, etc). Deberán estar limpios y debidamente marcados para evitar confusiones.

7. A partir de Maternal I, no se acepta a niños con biberón

8. A partir de Maternal I, los niños deberán asistir todos los Lunes vestidos de blanco y de Martes a Viernes con uniforme (opcional)

9. La participación de los niños en los festivales o eventos organizados durante el curso escolar como parte de su formación, serán opcionales. En caso de que su hijo (a) no participe se le solicita que lo manifieste a la Maestra de grupo con anticipación.

Mérida Yucatán a _____ de 19 _____

ACEPTAMOS

Nombre y Firma del Padre o Tutor

Nombre y Firma de la Madre

Vo. Bo. De la Directora del CENDI

REQUISITOS DE ADMISION

- Carpeta tamaño oficio con los siguientes documentos:
 - Acta de nacimiento (1 original y 3 copias) nuevo ingreso
 - 6 fotos del niño. Se entrega 1 al Area Médica, 1 al Area Psicológica, 1 al Area de Trabajo Social y 3 al Area Administrativa.
 - Una foto de cada persona autorizada para recogerlo (Mamá, Papá, Abuelitos y Tios, etc)
 - Constancia de trabajo de la Madre con horario, (original y copia)
 - Comprobante de honorarios (original y copia)
 - Entrevista con el Médico, Psicólogo, Trabajadora Social y Maestra de grupo
 - Cuota de aportación voluntaria (anual)
 - Cuota de Alimentación. (Mensual)
 - Credencial
 - Material de Aseo personal. (Anual)

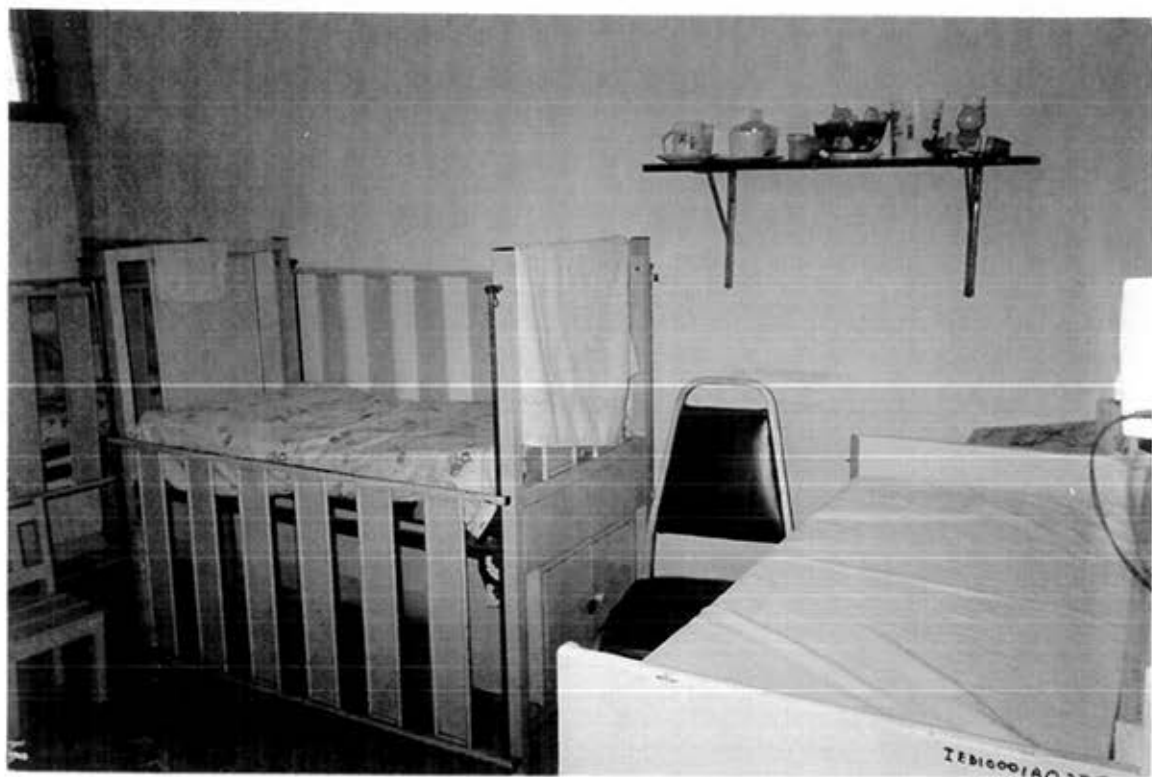
ANALISIS CLINICOS

- C.P.S Seriado (todos los niños) al ingreso y en el mes de Enero.
- Cultivo de Exudado Faringeo con Antibiograma. (todos los niños)
- B.H. y R.H. y tipo Sanguíneo (niños de nuevo ingreso)
- Cartilla de Vacunación (original y copia) al ingreso y en el mes de Enero.

ATENTAMENTE

LA DIRECCION

Anexo 4



Anexo 5





Anexo 6



Anexo 7



Anexo 8

