

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES. CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

CONSTRUCCIÓN DE INFANCIA(S)

en estancias infantiles universitarias



TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE
Maestra en Estudios Culturales

PRESENTA
Claudia Gisel Hernández Hernández

DIRECTORA
Dra. Rosario Guadalupe Chávez Moguel

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Octubre 2018



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES. CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

CONSTRUCCIÓN DE INFANCIA(S) en estancias infantiles universitarias

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE
Maestra en Estudios Culturales

PRESENTA
Claudia Gisel Hernández Hernández

DIRECTORA
Dra. Rosario Guadalupe Chávez Moguel

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Octubre 2018





FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
ÁREA DE TITULACIÓN



F-FHCIP-TM-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas octubre 01 del 2018
Oficio No. CIP/386/18

C. Hernández Hernández Claudia Gisel
Promoción: 6°
Matrícula: PS369
Sede: Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado de la **Maestría en Estudios Culturales** para la defensa de la tesis intitulada:

"CONSTRUCCIÓN DE INFANCIA(S) EN ESTANCIAS INFANTILES UNIVERSITARIAS"..

Se le **autoriza la impresión de Seis ejemplares y tres electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Cinco y un CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

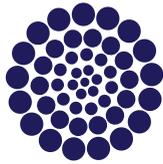
ATENTAMENTE
"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

Dr. LUIS ERNESTO CRUZ OCAÑA
COORDINADOR DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



POSGRADO DE HUMANIDADES
CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE
INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

C.c.p.- Expediente/Minutario.



CONACYT

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), a través del Programa de Becas del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)

Agradecimientos



A mi amada familia, mis dos corazones, Gerardo y Bruno por su amor que es el motor y la fuerza para motivarme y asumir nuevos retos.

Especial agradecimiento a las niñas y los niños de las dos estancias infantiles universitarias, quienes me hicieron partícipe de sus juegos, de sus diálogos y me compartieron un poquito de su día a día, los encuentros en sus espacios fueron revitalizantes. Gracias a las educadoras por permitirme conocer sus prácticas, involucrarme en ellas y vivir sus experiencias en el arduo y valiente papel que desempeñan, gracias por su confianza y afecto.

Agradezco a las autoridades de la estancia infantil de la UNACH y de la estancia infantil Bienestar UAQ, por su hospitalidad y por brindarme las facilidades para realizar mis observaciones, entrevistas y los dos talleres. Sin duda este trabajo no habría sido posible sin su valiosa colaboración.

Infinitas gracias a mi directora de tesis, la doctora Rosario Chávez Moguel, por su acompañamiento durante estos 2 años, por creer en mí y en este proyecto, por orientarme y apoyarme en cada paso de mi investigación para llevarla a buen puerto.

Muchas gracias a mi comité tutorial, doctora Karla Chacón, doctor Enrique Gutiérrez, doctora Nancy Hernández y maestro Rafael Burgos, por enriquecer mi trabajo con sus observaciones. En especial quiero darle las gracias a la doctora Karla por cuestionarme y motivarme a salir de mi zona

de seguridad; así como a los doctores Xitlally Flecha y Adrián Miranda, por compartir nuevos abordajes para el análisis de nuestras realidades.

Gracias a todos mis profesores de la Maestría en Estudios Culturales de la UNACH, este reto no lo habría superado de no ser por su guía y conocimientos. Muchas gracias al doctor Luis Ocaña por tomarse el tiempo para leer mi trabajo y por sus sugerencias.

Este proyecto se logró gracias a la beca del Programa Nacional de Posgrados del CONACyT, cuyo apoyo financiero es indispensable para impulsar transformaciones en nuestra entidad y nuestro país.

A mis amigos por la compañía, por los gratos momentos, por compartir. Cinthya, Gloria, Ulises, Kixtup, MaJo, Mercedes, Pepe, Víctor y Ángela, su presencia en este caminar hizo el trayecto más liviano y agradable, gracias compas'.

Gracias a ti por leer estas líneas.

*Para Bruno,
que alimentaba a las tortugas
con estrellas*



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	15
I. LA ESTANCIA INFANTIL UNIVERSITARIA, ESPACIO PARA LA INFANCIA Y SUS AGENTES	23
1.1 Espacio de experiencia y aprendizaje	24
1.1.1 Las estancias infantiles en México, historia y normatividad	30
1.1.2 Estancias infantiles universitarias	37
1.1.3 Estancia infantil de la UNACH	42
1.1.3.1 Organización	46
1.1.3.2 Modelo de atención y educativo	50
1.1.4 Estancia infantil Bienestar UAQ	54
1.1.4.1 Organización	57
1.1.4.2 Modelo de atención y educativo	61
1.2 Agentes del espacio de experiencia y aprendizaje	64
1.2.1 Agentes educativos en las estancias infantiles universitarias	66
1.2.1.1 Certificaciones y capacitaciones	69
1.2.1.1.1 Estándar de competencias laborales EC0435	72
1.2.1.2 Práctica educativa en las estancias infantiles universitarias	75
1.2.2 Niñas y niños de 2 a 4 años	79
1.2.2.1 Marco de referencia. Madres y padres	80
1.2.2.2 Los grupos y sus rutinas, el día a día en la estancia infantil	83
II. INFANCIA: CONSTRUCCIÓN, DESARROLLO Y SENTIDO	91
2.1 Infancia como construcción sociocultural	92
2.2 Desarrollo y educación en la primera infancia	104
2.2.1 Emociones y desarrollo	109
2.2.2 Lenguaje y experiencia	114
2.2.3 Juego y aprendizaje	118
2.2.4 Cuerpo infantil y ortopedia pedagógica	122

2.3 Marco de sentido de la acción	131
2.3.1 Intencionalidad y trasfondo (marco)	133
2.3.2 Narratividad	135
2.3.3 Encarnación	136
III. CONSTRUCCIÓN DE INFANCIA(S): METODOLOGÍA Y ANÁLISIS	139
3.1 Diseño metodológico	140
3.1.1 Enfoque intercultural como enfoque de análisis de prácticas y procesos educativos	145
3.1.2 Método de análisis del sentido de la acción	147
3.1.2.1 Marco de sentido, intencionalidad y encarnación	149
3.1.3 Técnicas e instrumentos	150
3.1.3.1 Observaciones participantes	152
3.1.3.2 Entrevistas	154
3.1.3.3 Taller	157
3.2 Análisis del marco de sentido de la acción en estancias infantiles universitarias	160
3.2.1 Cuerpos infantiles	162
3.2.1.1 Marco de referencia	162
3.2.1.2 Rutinas	166
3.2.1.3 Ideal de formación	173
3.2.2 Cuerpos de agentes educativos	179
3.2.2.1 Marco de referencia	179
3.2.2.2 Prácticas y disposiciones	183
3.2.2.3 Corporalidades de las agentes	187
3.2.3 Cuerpos institucionales	192
3.2.3.1 Marco de referencia	192
3.2.3.2 Organización y estructura	194
3.2.3.3 Fines de la institución	197
3.2.4 Integración de los cuerpos en sistemas	198
3.3 Construcción de infancia(s)	200
3.3.1 Sistemas de construcción de infancias en estancias infantiles universitarias	200
3.3.2 El sentido de los sistemas	201
3.3.3 El sentido de la infancia	203
CONCLUSIONES	207
REFERENCIAS	213
ANEXOS	219

Introducción

En los últimos treinta años, a raíz de los cambios vertiginosos de las condiciones socioculturales, económicas y políticas en el ámbito nacional e internacional como: una mayor participación de la mujer en el ámbito laboral y escolar, las transformaciones en las estructuras familiares tradicionales, así como la creación de marcos normativos internacionales en atención a la niñez desde su nacimiento, han repercutido en el incremento de la demanda de espacios destinados a la atención y cuidado de niñas y niños¹ desde sus primeros años de vida en espacios distintos a su hogar; las estancias infantiles representan una necesidad de la sociedad globalizada.

Las estancias infantiles constituyen espacios tanto físicos como relacionales, representan espacios de crianza colectiva donde la función materna y paterna es desempeñada por personas adultas —distintas a los padres y/o familiares—, quienes son las encargadas de atender y cuidar, simultáneamente y de manera prolongada, a niñas y niños desde los 45 días hasta los 4 años.

Como proyecto social las estancias infantiles representan espacios que son regulados y reglamentados por el estado mexicano, el cual establece lineamientos para su creación y ejecución; estos procedimientos a su vez definen

¹ Se decidió referirse a niñas y niños; niños/niñas o niñas/os sin hacer ninguna distinción relevante, debido a que en el desarrollo de los capítulos será necesario especificar algunas prácticas e interacciones por género.

modelos de atención que están orientados por la definición de quiénes son los sujetos atendidos y cuidados, y por los propios fines de cada institución.

En el caso de las estancias infantiles universitarias, son espacios creados por las instituciones de educación superior (IES) cuyo propósito es atender y cuidar a los/as hijos/as de sus estudiantes, ya que una de las causas de deserción escolar es la maternidad y paternidad de la comunidad estudiantil. En consecuencia, dichos espacios deben brindar las condiciones necesarias y los servicios adecuados para que niñas y niños puedan desarrollarse plenamente durante sus primeros cuatro años de vida, mientras sus padres terminan sus estudios.

Entonces las estancias infantiles universitarias (EIU) también son espacios de relación y formación, donde niñas y niños aprehenden normas, valores, reglas, prácticas y sentidos a partir de la interacción diaria con sus pares y con personas adultas que los cuidan y atienden, pero ¿qué pasa en el hacer cotidiano de niñas y niños que asisten a las estancias infantiles universitarias?, ¿de qué forma se atienden sus necesidades y ausencias?, ¿qué aprendizajes incorporan?

Niñas y niños, como grupo etario, son partícipes de relaciones asimétricas de poder, negociación e intercambio, situadas históricamente, relaciones que sostienen frente a los adultos y dentro de las cuales, de manera continua, se les invisibiliza y silencia. Es por ello, que el interés de esta investigación es conocer ¿qué infancia se construye al interior de las estancias infantiles universitarias?

El propósito del estudio es comprender de qué forma se construye la infancia al interior de las estancias infantiles universitarias, a partir del análisis del trasfondo y sentido de las acciones de los agentes (niñas/niños y educado-

ras) que interactúan en estos espacios y que se encarnan en esquemas corporales y conductuales. Se plantearon como objetivos específicos: 1) identificar cuál es la contribución del espacio de experiencia-aprendizaje-sentido de las estancias infantiles universitarias en la construcción de infancias; 2) analizar cómo repercute la formación de agentes educativos en la construcción de infancias; y 3) analizar las interacciones de niñas y niños con sus pares y con agentes educativos.

La creación de estancias infantiles universitarias es reciente en México, aproximadamente 6 años, ya que la asignación de recursos federales etiquetados para este propósito, inició en 2012. El estudio se llevó a cabo en la estancia infantil de la UNACH (Universidad Autónoma de Chiapas), fundada en 2012, y en la estancia infantil Bienestar UAQ (Universidad Autónoma de Querétaro), creada en 2014.

Si bien gran parte del trabajo de campo se concentró en la estancia infantil de la UNACH, fue determinante poder realizar trabajo de campo en la estancia infantil Bienestar UAQ para reconocer dos modelos de atención y estructuras organizativas distintas, en las que las agentes participan, intervienen y orientan de forma diferente las acciones de niñas y niños, y por ende, se observan sentidos divergentes que subyacen a la construcción de infancias.

El punto de partida fue situar a niñas y niños como partícipes de relaciones asimétricas de poder, negociación e intercambio respecto a los adultos. Por lo cual, se propuso orientar la investigación desde el enfoque intercultural, ya que permite acentuar desde el análisis las interacciones, comunicación, negociaciones e intercambios de diversas formas culturales al interior de los

grupos, así como cuestionar y evidenciar el carácter histórico y naturalizado de conceptos como la familia, la escuela y el estado (Restrepo, 2014).

En nuestro caso, el concepto de infancia como grupo etario menor, inferior y sin reconocimiento desde la postura adultocéntrica de las sociedades occidentales.

Siendo el propósito general comprender de qué forma se construye la infancia en las EIU, a partir del análisis del trasfondo y sentido de las acciones de las/os agentes que interactúan en ellas, la metodología cualitativa en la que se apoya esta investigación es el método de análisis del marco de sentido de la acción propuesto por García Selgas (1995).

Este método busca analizar la (re)producción de marcos de sentido que constituyen a las acciones sociales y que a su vez, las mismas acciones los producen y reproducen, las características de estos marcos son su origen biosocial, la regularidad y su asimilación en la experiencia. El autor parte de la definición de acción de Weber como “aquella conducta que la intención del agente ubica en un orden social de sentido” (García Selgas, 1995, p. 524).

En las interacciones de los/as agentes se crean, usan, interpretan y narran sentidos que a su vez configuran marcos, que se manifiestan en los procesos de formación de identidades, en las disposiciones incorporadas (*habitus*) y en esquemas corporales-conductuales (*encarnación*).

García Selgas (1995) precisa que las relaciones tempranas de los agentes son las que se ligan emocionalmente a la intencionalidad de las acciones. Es por ello que el interés de esta investigación sea analizar los marcos de sentido iniciales que se manifiestan en esquemas corporales y conductuales de niñas y niños que asisten a las estancias infantiles universitarias en un rango de edad

de 2 a 4 años², para poder explicar qué infancia se construye al interior de estos espacios.

Dado que la orientación de la investigación es el enfoque intercultural se consideraron tres dimensiones de análisis:

- 1) Transcultural, comprende el contexto (espacio-tiempo y organización), para abordarla se hizo una revisión documental sobre los marcos normativos e institucionales de las EIU, así como entrevistas semi estructuradas con los coordinadores de las estancias y agentes educativas.
- 2) Intercultural referente a las interacciones (rutinas y disposiciones), se realizó el análisis del trabajo de campo que incluyó observaciones participantes y talleres.
- 3) Intracultural, corresponde a la subjetividad de las/os agentes (cuerpos y narrativas), para la cual se analizaron entrevistas y lo registrado en observaciones participantes.

Estas tres dimensiones quedan explicadas y contenidas en los tres capítulos que integran la investigación.

El primer capítulo, “Estancia infantil universitaria: espacio para la infancia y sus agentes”, corresponde al *contexto*. Se expone la importancia que representan las estancias infantiles universitarias como espacios físicos, relacionales, de aprendizaje y sentido, partiendo de la propia definición de espacio como demarcación cultural. Posteriormente, se explica el marco normativo que rige y regula a las estancias infantiles en nuestro país como

² Incluye a los grupos de maternal 2 y 3 de la EI-UNACH, y los grupos de maternal y preescolar de la EI-UAQ.

proyecto social, así como los propósitos a los que responde la creación y mantenimiento de estancias infantiles universitarias en las IES.

En un segundo momento se explica cómo es la organización y en qué consiste el modelo de atención y educativo de las dos EIU; por último se detalla quiénes son los agentes que inter-actúan en estos dos espacios, tanto las niñas y niños de 2 a 4 años, como las agentes educativas que los atienden y cuidan.

El segundo capítulo, “Construcción, desarrollo y sentido de la infancia”, comprende el *marco teórico*. En este capítulo se explica porqué la infancia es una construcción sociocultural, cómo se ha definido desde diversos ángulos de la historia y la teoría social, con ello se busca precisar de qué infancia se habla desde los objetivos y fines de cada una de las EIU.

Así mismo, se explica la importancia de la primera infancia y los procesos que se viven en esta primera etapa de la vida, para comprender por qué el desarrollo infantil es un proceso multidimensional e integral, por qué son necesarios los vínculos afectivos en las relaciones tempranas de niñas y niños, por qué la infancia es el lugar de la experiencia y del lenguaje, así como la importancia del juego para el aprendizaje de niñas y niños, y por qué a través de las prácticas educativas se moldean y diferencian los cuerpos de la infancia.

Al final de este capítulo se argumenta por qué a partir del análisis y comprensión del marco de sentido de la acción se puede explicar cuál es el sentido (orientación y significado) de la construcción de infancias.

El tercer capítulo, “Construcción de infancia(s): metodología y análisis”, corresponde al *análisis de la construcción de infancias* en las dos EIU. En un primer momento se explica el diseño metodológico de la investigación que incluye: enfoque de análisis, método, técnicas e instrumentos.

Posteriormente se explica el marco de sentido de la acción en las dos estancias infantiles universitarias, a partir del análisis de tres conjuntos de cuerpos donde se manifiestan e inscriben los marcos de sentido: los cuerpos infantiles, los cuerpos de agentes educativos y los cuerpos institucionales. Estos tres conjuntos de cuerpos constituyen sistemas que fijan términos de referencia, que son los sentidos que orientan y significan la construcción de infancias.

Los cuerpos constituyen el centro de las intersecciones de las tres dimensiones de análisis (trans-inter-intra), y son atravesados, discursiva y físicamente, por dispositivos que los controlan y transforman desde las prácticas educativas realizadas en las estancias infantiles universitarias. Estas prácticas representan acciones concretas que se efectúan en un determinado espacio-tiempo, estructuran y son estructuradas por las/os agentes (Díaz de Rada, 2010).

Las prácticas educativas operan desde la cultura, y por tanto, moldean valores, comportamientos y sentidos de vida, actúan tanto en lo público como en lo privado y corresponden a relaciones de poder y proyectos políticos (Hall citado en Giroux, 2003) nacionales e internacionales; en los cuales se insertan las estancias infantiles universitarias, como espacios para la atención de la infancia desde los primeros años de vida, cuya contribución en la formación sociocultural de niñas y niños se objetiva, realiza y estructura en los propios cuerpos infantiles.

Dada la complejidad del contexto, se precisa la articulación de distintas disciplinas tales como pedagogía, sociología, psicología y antropología, y de un desplazamiento que va de lo macro a lo microsocia y viceversa. El acercamiento transdisciplinar que se realiza con esta investigación, pretende inscribirse en el campo de los Estudios Culturales, al posicionarse desde la cultura

como prácticas y procesos que resultan de las relaciones de poder, intercambios y negociaciones entre agentes, grupos e instituciones, cuya finalidad es dar voz y reconocimiento a los Otros (Pons Bonals & Vázquez Pérez, 2013).

En el caso concreto de este estudio, es visibilizar y dar voz a las niñas y niños que son atendidos en las estancias infantiles universitarias, cuya conducta y expresiones se encuentran en relación simultánea y directa con las acciones de quienes los cuidan y atienden. Sus cuerpos son la geometría de los discursos y prácticas educativas que los van formando desde muy temprana edad en espacios intrainfantiles distintos a su hogar.

Por último, se propone que esta investigación sirva como una invitación abierta para (re)pensarnos desde y con nuestras infancias.

I. La estancia infantil universitaria, espacio para la infancia y sus agentes

*En las playas de los mundos sin fin,
los niños se reúnen, gritando y bailando.
Hacen casitas de arena y juegan con las conchas vacías.
Con hojas marchitas, tejen sus botes y los hacen flotar
sonrientes en las vastas profundidades[...]
En las playas de los mundos sin fin se reúnen los niños.
“En las playas”, Rabindranath Tagore*

Las estancias infantiles universitarias³ constituyen espacios físicos, relacionales y de significación del mundo, donde niñas y niños son atendidos y cuidados durante sus primeros 4 años de vida⁴, por 5 días a la semana, 8 horas al día⁵.

En estos espacios de convivencia, niñas y niños interactúan con otros adultos distintos a sus padres y familiares, las maestras o asistentes educativas quienes son responsables de su cuidado y atención, así como con otros niños/as de edades similares a la suya. Las maestras o asistentes son las encargadas de brindarles cuidados básicos de alimentación, higiene y seguridad, además de

³ En el caso de este estudio, se refiere a las estancias de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ),

⁴ En la estancia infantil de la UNACH el rango de edad es de 45 días hasta 3 años 11 meses, aunque se llegó a observar que en algunos casos el rango de edad se ampliaba hasta los 4 años 2 meses. En la estancia infantil de la UAQ el rango de edad es de 1 a 4 años.

⁵ En promedio, niñas y niños pasan ocho horas en la estancia infantil, aunque varía de acuerdo a la institución a la que pertenece; por ejemplo el horario de atención en la estancia infantil de la UNACH es de 6:30 a 14:30, en la estancia infantil Bienestar UAQ se cubren dos turnos, matutino de 6:30 a 15:00 y vespertino de 12:00 a 20:00.

enseñarles reglas, valores, conocimientos y prácticas del mundo del que forman parte. Sus pares representan compañeros/as de juegos y actividades, en su día a día apprehenden juntos, realizan intercambios y negociaciones entre sí (sobre todo en el juego) y con quienes los/as cuidan.

Para comenzar a precisar la importancia del espacio de la estancia infantil será necesario preguntarse, ¿qué es espacio?

1.1 Espacio de experiencia y aprendizaje

De acuerdo con Finol (2014) el *espacio* es una estructura de significación del mundo, junto con el tiempo, los actores y los símbolos, es “una estructura que, al ser objeto de operaciones de semantización, posibilita transformar coordenadas físicas en significaciones, permite crear lugares” (p. 156).

Siguiendo a Finol (2014), el espacio de la estancia infantil está físicamente ubicado dentro de otro espacio que es el campus universitario, en el caso de la UNACH situado en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; y en el caso de la UAQ en la capital del estado de Querétaro, por tanto está *circunscrito* a la propia universidad, se *delimita*.

Al respecto, Finol (2014) precisa el concepto de *límite* como

una separación entre dos espacios, establece demarcaciones que pueden ser arbitrarias, es decir culturales, o físicas, es decir, naturales [...] también es un contacto, es decir establece acercamientos, permite aproximaciones entre actores, espacios y tiempos, y, desde allí intercambios que pueden ser más o menos fluidos o más o menos tensos. Entre la separación y el contacto, hay un tercer espacio que bien podríamos caracterizar como de transición. (p. 158)

El límite segmenta, organiza y le da sentido al espacio, es decir, “todo espacio deviene significativo por el mero hecho de su segmentación” (Finol,

2014, p. 167), por sus límites diferenciamos al espacio y por tanto lo significamos. Entonces, ¿qué representa el *espacio* de la estancia infantil universitaria?

Como ya se mencionó la estancia infantil universitaria (EIU), como espacio físico está claramente delimitado dentro de otro espacio que es la universidad (UNACH y UAQ), cuando nos referimos a que se circunscribe a la universidad, nos referimos a que se *ciñe*⁶ a ella. Entonces es un espacio que se rige por los términos o reglas de la universidad, a sus normas.

En el caso de la estancia infantil de la UNACH (EI-UNACH) se *ciñe* al proyecto académico vigente⁷, en cuanto a su dimensión de calidad educativa, en relación a la formación integral de los estudiantes y en la dimensión de responsabilidad social universitaria en la cobertura con equidad, calidad educativa y sustentabilidad técnica y financiera. Además se orienta por los lineamientos marcados en:

- EC0435 Prestación de servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral de las niñas y los niños en centros de atención infantil.
- NOM-032-SSA3-2010 Prestación de servicios para niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo y vulnerabilidad.
- Reglamento interno.
- Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

⁶ De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española (RAE), el verbo *circunscribir* significa: reducir a ciertos límites o términos algo; ceñirse.

⁷ El Proyecto Académico 2014-2018 señala en una de las líneas de acción estratégica de la formación integral de los estudiantes: «Impulsar acciones y programas innovadores dedicados a la atención de la diversidad de la comunidad estudiantil, orientados a la formación integral».

Estos lineamientos⁸ se indican en ese estricto orden en el Procedimiento Institucional de la EI-UNACH (2016; 2017), ¿cuál es el propósito de este espacio situado, delimitado y ceñido al espacio de la UNACH? De acuerdo con el Procedimiento Institucional su propósito es

Apoyar a los estudiantes de licenciatura presencial para aumentar la eficiencia terminal, mediante la atención integral de sus hijos entre los 45 días y los 3 años 11 meses de edad, considerando diferentes ámbitos como el pedagógico, nutricional, psicológico y estimulación temprana (UNACH, 2017, p. 2).

Por otro lado, la estancia infantil Bienestar UAQ (EI-UAQ) se orienta por la Ley Orgánica de la universidad, siendo el compromiso de la UAQ “ofrecer a los estudiantes alternativas para el inicio, permanencia y término de sus estudios, tanto de nivel medio superior, como superior” (UAQ, 2017) y por el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial (SEP, 2013), que se caracteriza por ser un modelo de carácter abierto y flexible bajo un enfoque inclusivo que plantea la construcción del desarrollo de las capacidades de niñas y niños. El propósito de la EI-UAQ es

Brindar atención de calidad, fundamentada en un Modelo de Atención con Enfoque Integral que provee y orienta el trabajo educativo con las niñas y los niños, generando ambientes favorables para aprender y desarrollarse plenamente en los aspectos físico, cognitivo, emocional, social y cultural. (UAQ, 2017).

Ambas estancias infantiles⁹ son demarcadas culturalmente, en tanto que sus *límites* son arbitrarios (físicos y normativos). La creación de estos espacios

⁸ El carácter normativo de la estancia infantil se irá detallando más adelante en el desarrollo del capítulo 1.

⁹ En lo subsecuente se utilizará la nominación «estancia infantil» o EIU (estancia infantil universitaria) para plantear las generalidades de ambos espacios, la estancia infantil de la UNACH (EI-UNACH) y la estancia infantil Bienestar UAQ (EI-UAQ), sin distinción alguna. Cuando se requieran hacer distinciones se referirá a cada una por su lugar de adscripción.

significa dar respuesta a una necesidad de la comunidad estudiantil universitaria: la demanda de espacios donde puedan ser atendidos integralmente sus hijos, con el propósito de que las/los estudiantes tengan un mejor desempeño académico y terminen eficientemente sus estudios.

Siguiendo la definición de límite de Finol (2014), la separación del espacio conlleva el establecimiento del contacto, en tanto que hace posible el acercamiento o proximidad de espacios, agentes¹⁰ y tiempos en su interior. La estancia infantil como espacio, hace posible estos acercamientos, su constitución demanda su carácter relacional.

Como se mencionó al inicio, la estancia infantil es un espacio de convivencia entre niñas/os y adultos que las/los atienden, cuidan y favorecen su desarrollo integral. El interior de este espacio significa interacciones e intercambios entre agentes (entre adultos; entre adultos y niñas/os; entre niñas/os).

La estancia infantil es un espacio relacional humano (Dávila & Maturana, 2009), donde el encuentro con el Otro de niñas y niños es distinto al encuentro del espacio familiar, cabe preguntarse, ¿qué significa para ellos este otro espacio de encuentro?

De acuerdo con Varela (1993) los significados atribuidos al espacio devienen de las relaciones efectuadas en él, precisamente de los agentes que en él se relacionan. La construcción del significado del espacio se “modula por

¹⁰ Cabe precisar que si bien Finol utiliza el término actor social, considero necesario hacer el acercamiento inicial hacia el término agente del que parte Fernando García Selgas, atendiendo a las posibilidades que representa el mismo término. Desde esta óptica, el actor investido de agente es capaz de transformar su entorno por medio de sus intervenciones e interacciones (Salazar, 2010). Más adelante se detallará con mayor amplitud la definición de agente de la que se parte.

la cultura y la estructura social” (p.13) dentro de la cual los agentes operan e interactúan.

Siendo el propósito de la estancia infantil, espacio relacional, dar atención a niñas y niños en los aspectos físico, cognitivo, emocional, social y cultural, se aduce que por las relaciones y acciones que en ella se realizan, se configura también como espacio educativo. Para Dávila & Maturana (2009) la educación se constituye como “proceso de transformación en la convivencia” (p. 138), que se conforma a partir de las particularidades de las relaciones que en él se efectúan, y en el cual “adquiere importancia fundamental la presencia de las personas adultas, pues son ellas quienes modulan los espacios relacionales de los niños y jóvenes con los cuales se convive” (2009, p. 138).

La estancia infantil como espacio educativo es también una construcción cultural, dado que en él se realizan “diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia [...] se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura” (Riera, Ferrer & Rivas, 2014, p. 21). En el inter-actuar de quienes conviven en este “espacio y tiempo en movimiento [se] desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores. (Raichvarg citado por Riera, et al., 2014, p. 21),

Entonces, la estancia infantil constituye uno de los primeros espacios de experiencia y de sentido de niñas y niños. Agamben (1978) refiere que es en lo cotidiano donde la experiencia encuentra su materia prima “cada acontecimiento, en cuanto común e insignificante, se volvía así la partícula de impureza en torno a la cual la experiencia condensaba, como una perla, su autoridad” (p. 152).

En lo cotidiano de las interacciones de niñas y niños, durante sus primeros años de vida, se van situando acontecimientos que los van informando

y orientando del mundo social del que ahora forman parte, el niño/la niña explora para conocer, su exploración se realiza en y por su cuerpo dotado de sentidos. En este *hacer* cotidiano del niño y la niña, que asisten a una estancia infantil, invariablemente tendrán un hacer con relación a otro(s). Su experiencia al interior de este espacio es tanto individual como relacional, y forma parte del complejo constitutivo de conocimientos, creencias, valores, prácticas que del mundo social van teniendo el niño y la niña, en/de este espacio también aprende/aprehende.¹¹

Dávila & Maturana (2009) precisan que es fundamental centrar el carácter educativo en la convivencia, ya que de acuerdo con ellos, es en la orientación de los encuentros y relaciones que la educación adquiere sentido, puesto que son “las personas y sus modos de relacionarse los que constituirán los diversos tipos de organizaciones o comunidades humanas” (p. 140).

Cabe entonces preguntarse ¿cómo son las interacciones de los agentes al interior de las estancias infantiles universitarias?, para comprender hacia dónde o de qué manera se va constituyendo el sentido de quiénes inter-actúan en estos espacios, con el propósito de explicar ¿de qué forma se construye la infancia al interior de estos espacios a partir del sentido de estas inter-acciones?, y ¿qué aprehenden niñas y niños?

¹¹ Aprender y aprehender comparten la misma raíz latina *apprehendere*, cuyos componentes léxicos son: *ad* (hacia), *prae* (antes) y *hendere* (agarrar); actualmente se utiliza el término *aprender* para referirse a la adquisición de conocimiento por medio del estudio o la experiencia (RAE, 2017) y *aprehender* se define como coger, asir o prender alguien o algo. En este estudio, utilizaré el término *aprehender* desde los planteamientos de Bourdieu & Passeron (1996), como la acción que objetiva el trabajo pedagógico cuyo propósito es la adquisición de *habitus* «predisposiciones para la acción, maneras de aprehender las situaciones y el tipo de acciones adecuadas en ellas» (Trilla, 2007, p. 309), siendo su fin último que sean duraderos y se transfieran a nuevas situaciones y conductas.

Por tanto, resulta necesario conocer cómo se han constituido los espacios de las estancias infantiles universitarias, no solamente los que atañen a la propia investigación (EI-UNACH y EI-UAQ), sino cómo se originan estos espacios en nuestro país, por qué y para qué se crearon y qué transformaciones se han dado hasta su condición actual, para ser considerados por quien investiga espacios de experiencia, aprendizaje y sentido.

1.1.1 Las estancias infantiles en México, historia y normatividad

El origen de las estancias infantiles o Centros de Atención (CA)¹² en México data desde 1532, con la primera casa cuna instaurada por Vasco de Quiroga. En el siglo XIX se comenzaron a destinar sitios donde fueran atendidos los hijos de las cocineras que laboraban en el mercado El Colador en la ciudad de México, por mandato de Benito Juárez estos sitios fueron secularizados. Durante el imperio de Maximiliano y bajo el auspicio de la emperatriz Carlota se creó la Casa de la Maternidad (Cassas Sánchez, 2001).

A partir de la segunda década del siglo XX, las guarderías ofrecían el servicio de cuidado asistencial a niños de 0 a 6 años, en la década de los sesenta se estableció en el artículo 134 de la Constitución “que el cuidado infantil sería un derecho laboral de las madres trabajadoras del gobierno federal” (Juárez Hernández, 2003, p. 1), los servicios incluían cuidado físico y nutrición.

¹² En México, de acuerdo con la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (2011) se les denomina Centros de Atención (CA); para efectos de esta investigación situada en la estancia infantil de la UNACH y la estancia infantil Bienestar UAQ, se nombrará estancia infantil en el desarrollo de los siguientes apartados y capítulos, haciendo la distinción cuando sea necesario.

En la década de los setenta, la Secretaría de Educación Pública (SEP) asume la responsabilidad legal de regular y coordinar la estructura y funcionamiento de las guarderías; al incorporarlas a la Educación Inicial se cambia la denominación por Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), ya que el término “guardería” se adoptó durante la Segunda Guerra Mundial, “cuando las madres de familia, literalmente, guardaban a sus hijos en lugares destinados para ello, mientras trabajaban como voluntarias en los servicios médicos que asistían a los soldados heridos en batalla o en las fábricas donde se elaboraba material de artillería” (Díaz Carabes, Cambero González & Carrillo Ibarra, 2009, p. 6). Los Centros de Desarrollo Infantil se encargarían de brindar estimulación pedagógica para el desarrollo y crecimiento de niñas y niños.

En la década de los ochenta, la demanda de estos centros se incrementó debido a los costos que implicaba su creación y formación de personal se capacitó a jóvenes para que dieran atención en localidades rurales, marginales e indígenas, quienes desempeñarían el papel de instructores comunitarios para trabajar directamente con los padres, sus propósitos eran: “informarlos sobre el crecimiento y desarrollo infantil y orientarlos [para] estimular en casa el desarrollo de sus hijos” (Juárez Hernández, 2003, p. 2), tanto la capacitación de los instructores comunitarios como la elaboración de manuales y guías para los padres estuvo a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Con el inicio del nuevo milenio, se dio mayor énfasis a la atención en los primeros años de vida gracias a las investigaciones realizadas en diversas disciplinas como psicología, nutrición, fisiología y neurología, entre otras, lo que provocó que a nivel internacional se comenzaran a tomar acciones y se

firmaran acuerdos para mejorar el desarrollo y aprendizaje de niñas y niños en la primera infancia. Entre las convenciones y acuerdos se incluyen:

la Convención sobre los Derechos del Niño (1990); declaraciones de las Conferencias Mundiales de Educación para Todos (Jomtien 1990 y Dakar 2000), de la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (septiembre, 1990), y de la Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas para la Infancia (mayo, 2002). Cada una de estas incluye un proceso de seguimiento para ver el progreso del país hacia el cumplimiento de sus compromisos. Por ejemplo en el año 2000, dentro del Marco de Acción acordado en Dakar, México, junto con los demás participantes se comprometió a “extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.” (Myers, 2006, p. 2).

En 2001, a raíz de la reforma educativa se estableció como obligatoria la Educación Preescolar, que comprende de los 3 a los 6 años, esto trajo consigo la profesionalización de los educadores mediante el estudio universitario en programas de licenciatura en Educación Preescolar, la meta planteada era que “esos maestros estén habilitados para trabajar en el nivel de Educación Inicial” (Juárez Hernández, 2003, p. 2).

Sin embargo, en el informe de evaluación titulado *Educación preescolar: ¿Dónde estamos? ¿Cuáles son los desafíos?* (Myers, 2006) realizada por la ONG Hacia una Cultura Democrática, A. C. (ACUDE), se expone que la articulación entre la educación preescolar y la educación inicial era inexistente, y se observaba mayor atención al mejoramiento de las infraestructuras que al proceso pedagógico, conceptualización de programas y evaluación de los mismos (Myers, 2006).

De acuerdo con la SEP, la Educación Inicial consiste en los procesos efectuados en los Centros de Desarrollo Infantil, que brindan servicios médicos, psicológicos, pedagógicos, nutricionales y de trabajo social a niñas y niños

desde los 45 días de nacidos hasta los 5.11 años. Los educadores a cargo deben propiciar “el desarrollo físico, afectivo, social y cognoscitivo del niño y la niña mediante una variedad de actividades” (Juárez Hernández, 2003, p. 2).

En 2011, la infancia en México se considera de carácter prioritario, por lo que “se eleva a rango constitucional el principio del interés superior de la niñez” (REDIM & UNICEF México, 2013, p. 1), esto trajo consigo que se efectuaran reformas constitucionales y se promulgaran leyes en materia de derechos y de atención a la niñez y adolescencia, entre ellas la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (LGPSACDIT), publicada el 24 de octubre de 2011 en el Diario Oficial de la Federación.

La LGPSACDIT contempla los esquemas de creación, registro, disposiciones de control y seguimiento de los Centros de Atención que brindan servicios de cuidado y atención para el desarrollo integral de niñas y niños desde los 43 días de nacidos, con el propósito de regular la calidad y “condiciones de seguridad, protección y respeto a sus derechos, identidad e individualidad con el fin de garantizar el interés superior de la niñez” (LGPSACDIT, 2011, art. 9) en los servicios ofrecidos por las distintas instituciones como IMSS, ISSSTE, SEDESOL y CONAFE.

Asimismo, se creó el Consejo Nacional de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil cuyos objetivos son:

- I. Diseñar políticas públicas, estrategias y acciones coordinadas para asegurar la atención integral a niñas y niños;
- II. Coordinar esfuerzos de las dependencias y entidades que conforman el Consejo, para promover mecanismos que permitan mejorar la calidad de los servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral infantil, y

III. Impulsar acciones de gobierno para ofrecer un servicio de atención, cuidado y desarrollo integral infantil con criterios comunes de calidad, a través del fomento de actividades de capacitación, certificación, supervisión y seguimiento de los servicios. (LGPSACDIT, 2011, art. 32)

El Reglamento derivado de la LGPSACDIT, publicado el 22 de agosto de 2012 en el DOF, dispone en el art. 49 que el Consejo será el encargado de determinar los términos bajo los cuales las “Autoridades Competentes” establezcan “programas de formación, actualización, capacitación y certificación de competencias, así como de protección civil” (Reglamento de la LGPSACDIT, 2012, art. 49) conforme a la modalidad, tipo y modelo de atención¹³ que brinde cada Centro de Atención Infantil.

En 2014, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) realizó una evaluación de los alcances, limitaciones y retos de la LGPSACDIT, entre los que destaca la posibilidad de registrar, coordinar y evaluar la oferta y demanda de los Centros de Atención, así como la regulación de condiciones y medidas en materia de seguridad de los mismos; sin embargo dentro de sus limitaciones señala que: el Consejo carece de una reglamentación interna y existe una “alta asimetría institucional” entre sus miembros; además “no se plantea estándares

¹³ De acuerdo con la LGPSACDIT, los Centros de Atención se clasifican en tres modalidades (art. 39): pública (financiada y administrada por la Federación y sus Estados), privada (de creación, financiamiento, operación y administración por particulares) y mixta (participan en financiamiento, operación y/o administración instituciones sociales o privadas en conjunto con la Federación y sus estados). A su vez se clasifican en cuatro tipos (art. 40), conforme a su capacidad y funcionamiento, para efectos de protección civil: tipo 1 (capacidad de servicio para 10 sujetos de atención*), tipo 2 (capacidad para 11 a 50 sujetos de atención), tipo 3 (capacidad para 51 hasta 100) y tipo 4 (con capacidad para más de 100). De acuerdo con la capacidad de servicio, tanto la Estancia Infantil de la UNACH como la de la UAQ se clasifican en el tipo 3 (con capacidad para atender hasta 70 niños).

* En la LGPSACDIT se denomina como sujeto de atención a niños y niñas sujetos de los servicios de atención, cuidado y desarrollo integral infantil (arts. 9 y 10).

de calidad de los centros [y] los objetivos que persigue no están sincronizados con el establecimiento de la obligatoriedad de tres años de educación preescolar” (Mateo Díaz, Rodríguez Chamussy & Grafe, 2014, p. 5).

En el mismo informe se señala que la calidad del servicio depende en gran medida del personal que atiende a los niños y niñas, por lo que será prioritario “establecer un sistema de acreditación nacional que iguale las aptitudes, asegurando estándares y protocolos de atención” (Mateo Díaz, et al. 2014, p. 12). Según el documento referido, siempre y cuando el personal a cargo del “cuidado y educación infantiles esté capacitado y entrenado para las tareas específicas” (2014, p.12), no será necesaria una formación universitaria o profesional. Para fijar los estándares de calidad se sugiere recurrir al sistema nacional de competencias CONOCER¹⁴, con el cual se certificaría al personal en aptitudes y competencias “a costos relativamente bajos” (2014, p. 12).

La SEDESOL en cumplimiento de la LGPSACDIT, publica en el DOF las Reglas de Operación del Programa de Estancias Infantiles subsidiadas por esta secretaria el 28 de diciembre de 2016. Dentro de los criterios para el establecimiento y operación de las estancias infantiles, se señala que el personal que brinde atención y cuidado infantil deberá estar

capacitado de acuerdo con la función que desempeñan, preferentemente con estudios mínimos de bachillerato o carrera afín al Servicio de Cuidado y Atención Infantil; al menos una de sus asistentes debe contar con

¹⁴ El sistema nacional de competencias de CONOCER tiene como propósitos formar, capacitar y certificar a los trabajadores de los sectores productivos públicos y privados del país, para lo cual se establecen estándares de competencia (EC). El CONOCER (Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias) es una entidad paraestatal que depende de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y se coordina con las Secretarías de Trabajo, Turismo, Hacienda, el Consejo Coordinador Empresarial y el Congreso del Trabajo.

certificación en el Estándar de Competencia EC0435 o en el Estándar de Competencia EC0024 vigente.

A fin de dar cumplimiento a la certificación de asistentes, a más tardar el 29 de septiembre de 2017 deberán contar con al menos una persona certificada en el estándar de competencia EC0435 o EC0024 vigente. (DOF, 2006, p. 15).

La estancia infantil de la UNACH se ciñe a estas reglas de operación, ya que recibe subsidio federal anualmente desde su creación.¹⁵ En el caso de la estancia infantil Bienestar UAQ, sólo recibió subsidio federal para su establecimiento, actualmente se encuentra sin ningún apoyo y sus gastos de operación corren a cargo de la propia universidad.

En este punto es importante mencionar que si bien la Ley General establece que los espacios donde se brinde atención y cuidado para el desarrollo integral de niñas y niños se denominen Centros de Atención Infantil en respuesta al tipo de servicios que se otorgan, dado que el término “estancia” o “guardería” hace alusión al espacio donde se guardaban a los hijos de las trabajadoras durante la Segunda Guerra Mundial, en las reglas de operación antes referidas se les continúa denominando “estancias infantiles”.

Esta diferencia, entre la Ley y el reglamento en el uso de los términos para designar los espacios, ¿podría conducir también a las diferencias en el establecimiento de prioridades entre aspectos como el desarrollo integral, la seguridad, alimentación y salud en el marco normativo? Siendo que dentro de las observaciones planteadas en el informe *Desarrollo infantil temprano en México: diagnóstico y recomendaciones* (Myers, Martínez, Delgado, Fernández

¹⁵ Al ser partícipe del Programa de Fortalecimiento a la Calidad Educativa (PFCE) 2018-2019, la estancia infantil de la UNACH recibe un monto etiquetado para cubrir sus gastos de operación (UNACH, 2018).

& Martínez, 2012) uno de los principales desafíos de la LGPSACDIT es “conceder al desarrollo integral la misma importancia que actualmente se da a la seguridad, la supervivencia, la salud y el crecimiento relacionado con la alimentación” (p. 11), así como tener una visión más amplia en cuanto a los servicios y programas encargados del desarrollo infantil temprano (DIT).

Myers, et al. (2012) precisan que el DIT es un proceso de cambio continuo, complejo y gradual, en el que el niño aprende a dominar distintos niveles de movimiento, pensamiento, sentimientos y relaciones con los demás, es multidimensional y todas sus dimensiones están interrelacionadas, por lo que

deben ser considerados en su conjunto, es decir en una forma integral. El desarrollo es un proceso continuo cuando el niño interactúa (toma la iniciativa y responde) con las personas, las cosas y otros estímulos en sus ambientes biofísicos y sociales, y aprende de ellos. Poner las interrelaciones e interacción en el centro del desarrollo del proceso significa que su fomento integral exige que el niño tenga experiencias relacionadas con todas las dimensiones del desarrollo, no solamente del físico, y demanda ir más allá de la simple provisión de estímulos. Implica, asimismo, un reconocimiento, impulso y aprovechamiento de las iniciativas del niño y de las respuestas que a éstas se dé (Myers, et al., 2012, p. 3).

Por lo tanto cabría preguntarse de qué forma las estancias infantiles contribuyen con sus acciones al DIT; concretamente para efectos de esta investigación, ¿cómo contribuyen estos espacios a la construcción de infancias a partir del sentido atribuido a las iniciativas e interrelaciones de niñas y niños?

1.1.2 Estancias infantiles universitarias

Una de las primeras estancias infantiles o guarderías adscritas a una institución de educación superior (IES) fue la guardería participativa de la Universidad

de Guadalajara (UdG) en 1987, su esquema de creación es por asociación con el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) para dar atención a hijas e hijos de trabajadores universitarios. A partir de 2012 modificó su esquema de atención para brindar servicio de estancia infantil-guardería a hijas e hijos de estudiantes.

En 2009, la Secretaría de Educación Pública (SEP) por medio del Programa de Fortalecimiento de Calidad en Instituciones Educativas¹⁶ (PROFOCIE) destina una parte del fondo para “atender proyectos relacionados con la implantación de la cultura de equidad de género al interior de las IES” (Gaceta del Senado, 2017, p. 30). A partir de 2011, esta parte del fondo se etiqueta para ser distribuido en dos proyectos, ya sea para destinarlo a programas relacionados con la equidad de género o para que las IES operen y remodelen estancias infantiles y/o guarderías donde los hijos de estudiantes tengan un espacio de atención durante el horario escolar de sus padres, y en consecuencia, los estudiantes tengan la posibilidad de terminar sus estudios.

Desde 2011, los estados que reciben este fondo etiquetado¹⁷ y cuyas IES operan estancias infantiles son: Campeche, Chiapas, Chihuahua, Durango, Hidalgo, Jalisco, Puebla, Sinaloa, Tamaulipas, Yucatán y Zacatecas.

El 16 de octubre de 2012, se presentó ante el Senado de la república, la iniciativa para modificar la Ley General de Educación y la LGPSACDIT con el propósito de que las instituciones de educación media superior y superior

¹⁶ Actualmente el nombre del programa es Programa de Fortalecimiento a la Calidad Educativa (PFCE).

¹⁷ Cabe señalar que de los 11 estados que se incluyeron en el programa, no todos recibieron año con año este financiamiento, por ejemplo, en 2013 los estados de Puebla y Chihuahua no recibieron fondos del programa; en el caso de Campeche, Chiapas, Sinaloa y Tamaulipas sí han recibido anualmente fondos etiquetados del PROFOCIE, ahora PFCE, para la operación de estancias infantiles.

contemplan la creación de estancias infantiles al interior de los centros educativos, y brinden este servicio a hijas e hijos de estudiantes para facilitar su permanencia. La propuesta contempló la modificación del artículo 33 de la Ley General de Educación, agregando la fracción XIII que se cita a continuación

Promoverán la creación de centros de desarrollo infantil en Centros de Educación Media Superior y en Universidades e Instituciones de Educación Superior para que las madres y padres estudiantes puedan continuar sus estudios atendiendo a la creación de oportunidades de igualdad. (Gaceta del Senado, 2017, p. 10).

La modificación de la LGPSACDIT sería en su artículo 15, donde se añade el párrafo siguiente

Los estudiantes de Educación Media Superior y Superior contarán con los servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral infantil que les faciliten las Instituciones de Educación Media Superior y Superior donde lleven a cabo sus estudios. (Gaceta del Senado, 2017, p. 12).

La iniciativa para la modificación de ambas leyes fue aprobada el 4 de abril de 2017 para remitirla a la cámara de diputados como proyecto de decreto.

Este marco legislativo y de distribución de recursos da cuenta de cómo se crean estancias infantiles universitarias en nuestro país y qué proyectos e iniciativas las respaldan. En el caso de la estancia infantil de la UNACH, desde un inicio ha sido parte de un proyecto que financiamiento público y federal que comenzó a ejecutarse desde 2011, aunque la estancia infantil ubicada en Tuxtla Gutiérrez entró en funciones hasta 2012. Para la estancia infantil de la UAQ el recorrido ha sido diferente desde la parte presupuestal, el cual se detallará con mayor amplitud más adelante.

Resulta pertinente mencionar dos proyectos de estancias infantiles universitarias que forman parte del fondo etiquetado del PROFOCIE o

PFCE¹⁸, que se crean casi a la par de la estancia infantil de la UNACH, se trata de la estancia infantil de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y de la Red Universitaria de Estancias Infantiles de la Universidad de Guadalajara (UdeG) que ya se comentó previamente.

Estancia Infantil de la UAS

Esta estancia infantil ubicada en Culiacán, entró en funciones el 15 de octubre de 2012, cada año atiende aproximadamente a 50 niñas/niños de 1 a 3 años, aunque tiene capacidad para atender hasta 120 niños/as. Está a cargo del Centro de Políticas de Género para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (CPGIMH) de esta institución, es un “espacio de permanencia, cuidado y educación inicial para hijas e hijos del alumnado de bachillerato, licenciatura y posgrado” (CPGIMH-UAS, 2016). La inversión inicial para construir esta estancia fue de 9 millones 582 mil 500 pesos, de los cuales 2 millones 912 mil 500 pesos fueron vía PIFI¹⁹, y el resto de la inversión corrió a cargo de la propia universidad (UAS, 2012).

El propósito de la estancia infantil de la Universidad Autónoma de Sinaloa es que los estudiantes de escasos recursos no tengan que abandonar sus estudios a causa de su maternidad o paternidad, además de brindar una formación con

¹⁸ Inicialmente el programa se denominó PIFI (Programa Integral de Fortalecimiento Institucional), a partir de 2014 se denominó PROFOCIE (Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas) y desde 2016 se denomina PFCE (Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa).

¹⁹ Aunque en la Gaceta del Senado (2017) que publicó el dictamen positivo para modificar la Ley General de Educación y la LGPSACDIT, se señala que en 2011 se le asignaron 4 millones 870 mil 400 pesos a Sinaloa, en 2012 tuvo un monto asignado de 600 mil pesos, en 2013 fue de 1 millón 50 mil pesos y en 2014 fue de 1 millón 953 mil 600 pesos (Senado de la República, 2017, p. 31).

perspectiva de género en términos de equidad e igualdad a niñas y niños (Valdez Cárdenas, 2013).

Sus horarios de atención son de 7 a 15 horas, de lunes a viernes, y además del cuidado y alimentación de los niños les dan atención pedagógica y psicológica a partir de un “programa de desarrollo académico y motriz que los va preparando para cuando ingresan a preescolar” (UAS, 2013), el servicio no tiene costo alguno.

Red Universitaria de Estancias Infantiles de la UdeG

La Red Universitaria se conformó a partir de 2012 y está a cargo de la Coordinación General de Planeación y Desarrollo Institucional (Copladi), hasta 2016 se incluían a 6 estancias infantiles distribuidas en los distintos centros universitarios de la Universidad de Guadalajara, teniendo como meta que en 2017 los 11 centros que la integran tuvieran una estancia infantil (López, 2016). Aunque la UdeG ya brindaba el servicio de guardería subrogada por el IMSS desde 1987, estos centros eran únicamente para hijos/as de trabajadores universitarios, no para los alumnos.

La primera estancia infantil de la Red fue la del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) que se ubica en la ciudad de Zapopan y se inauguró en mayo de 2012, para su construcción se invirtieron aproximadamente 4 millones 500 mil pesos, monto otorgado por el PIFI²⁰ (UdeG, 2012). Esta estancia infantil atiende en promedio a 90 niños en dos

²⁰ En la Gaceta del Senado (2017) se especifica que el monto asignado fue de 4 millones 521 mil 822 pesos en 2011, los montos que se asignaron en años posteriores fueron: 1 millón 164 mil 497 pesos en 2012; 1 millón 177 mil 292 pesos en 2013; y 3 millones en 2014 (Senado de la República, 2017, p. 31).

turnos, matutino de 7 am a 2 pm y vespertino de 2:30 a 8 pm, el servicio se brinda a hijos/hijas de estudiantes de licenciatura y posgrado inscritos/as en el CUCEA. Sus objetivos son

Potenciar en el niño el desarrollo de las diferentes áreas y capacidades tales como: memoria, lenguaje verbal y no verbal, percepción – motricidad e inteligencia emocional a través del juego, buscando el equilibrio y teniendo en cuenta el nivel madurativo individual de cada pequeño.
Evitar que las madres y padres estudiantes deserten en sus estudios universitarios. (CUCEA, 2018).

El personal con el que cuenta la estancia (32 personas entre los dos turnos) incluye especialistas en educación inicial y preescolar, puericultura, pedagogía, pediatría, nutrición, enfermería, psicología, trabajo social y auxiliares, además de contar con personal capacitado para atender niñas/os con capacidades diferentes. Las áreas de atención son: pedagogía donde se incluyen actividades para el desarrollo psicomotor, social, fomento de valores y actividades higiénicas; fomento a la salud que se encarga de vigilar el estado de salud de los menores; y nutrición, que se encarga de la alimentación, peso y talla (López, 2016).

La estancia infantil de la UdeG se guía por las normas de seguridad emitidas por el IMSS y DIF, además de seguir las disposiciones sobre estancias infantiles de la SEDESOL (UdeG, 2012; López, 2016).

1.1.3 Estancia infantil de la UNACH

Chiapas es el estado con mayor cantidad de población joven en todo el país, la edad mediana de la población es de 22 años, y es uno de los estados con mayor tasa de embarazos en mujeres entre 15 y 19 años, 89.1 por mil nacimientos

son en mujeres de este rango de edad, mientras que en el resto del país la tasa es de 77 por cada mil (INEGI, 2014). Es relevante señalar este aspecto dado que el proyecto de la estancia infantil de la UNACH surge para dar respuesta a la deserción escolar por motivos de maternidad y paternidad, ya que es una de las principales causas por la que estudiantes de las distintas licenciaturas presenciales deciden interrumpir sus estudios.

La existencia de este espacio corresponde a las políticas del proyecto académico vigente en cuanto a la obligación de la universidad de “impulsar acciones y programas innovadores dedicados a la atención de la diversidad de la comunidad estudiantil, orientados a la formación integral” (UNACH, 2015, p. 69), que concierne a la dimensión de calidad educativa en relación a la formación integral de los estudiantes, así como a la dimensión de responsabilidad social universitaria, en cuanto a la cobertura con equidad, calidad educativa y sustentabilidad técnica y financiera.

Actualmente cuenta con dos sedes, una en Tuxtla Gutiérrez y otra en Tapachula, esta investigación se realizó en la sede de Tuxtla Gutiérrez.

La estancia infantil ubicada en Tuxtla Gutiérrez fue la primera en instaurarse con un fondo de 4 millones 701 mil 320 pesos otorgado por el PIFI en 2011 (UNACHc, 2017; Senado de la República, 2017), se inauguró el 6 de agosto de 2012, bajo la rectoría de Jaime Valls. Desde 2011, la EI-UNACH recibe un monto etiquetado para cubrir sus gastos de operación gracias a los programas PIFI, PROFOCIE y PFCE (en vigencia). En la tabla 1 se muestran los montos asignados por año desde 2011.

Tabla 1. Montos asignados por año a la EI-UNACH (2011-2019)

PIFI			PROFOCIE		PFCE			
2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018*	2019*
4,701,320	1,500,000	1,500,000	1,200,000	925,383	2,727,303	2,121,456	3,000,000	3,000,000

Fuente: UNACHc, 2017; Senado de la República, 2017 y UNACH, 2018.

* Son los montos que se autorizaron para ejercerse en 2018 y 2019.

La EI-UNACH cada año atiende aproximadamente a 60 niños/as aunque tiene una capacidad para atender hasta 70, en un horario de 6:30 de la mañana a 2:30 de la tarde de lunes a viernes.

El servicio se brinda exclusivamente a estudiantes regulares de licenciatura en modalidad presencial, a diferencia de otras estancias infantiles universitarias que incluyen a estudiantes de posgrado y/o bachillerato. La atención al niño/a concluye con el término de los estudios de licenciatura de la madre o padre, o bien cuando el niño o niña cumplen 4 años, aunque en algunos casos se observó que el servicio se extendía hasta los 4 años 2 meses.

El proceso para solicitar el servicio de la estancia infantil incluye la presentación de documentación oficial que acredite la paternidad o maternidad del estudiante, además deben realizar una serie de exámenes médicos para conocer la salud del menor y pagar una cuota mensual de 200 pesos por gastos de recuperación. Asimismo, deben cumplir con el reglamento interno de la estancia infantil y al finalizar cada semestre deben entregar su historial académico para continuar con el beneficio.

En cuanto a infraestructura, la EI-UNACH dispone de cámaras de video vigilancia, puertas de seguridad, pisos anti-derrapantes, un área de filtro sanitario donde se revisan a los/as niños/as al momento de ingresar, en esta zona se les informa a los padres el menú diario así como el plan de

actividades. Además cuenta con una sala de lactancia materna donde las madres beneficiarias del servicio pueden llegar a amamantar a sus hijos/as, ahí se les proporcionan botas quirúrgicas, cofia y cubrebocas, también pueden almacenar su leche en el banco de leche que se encuentra en la sala.

La sala de lactancia materna no formaba parte del proyecto original de la estancia infantil, esta sala se habilitó en 2016 con recursos proporcionados por la Secretaría de Salud del estado de Chiapas. Durante el período de observaciones que comprendió los meses de mayo, junio, septiembre y octubre de 2017, se registró que el uso de esta sala era poco frecuente por parte de las beneficiarias (Diario de campo, 2017).

Las zonas de uso común son el comedor, la enfermería y el jardín donde hay juegos de plástico apropiados para niños de 1 a 4 años. Dispone de una cocina donde sólo puede ingresar el personal asignado, ya que el resto del personal no puede entrar en contacto con la elaboración de los alimentos. Los salones están acondicionados de acuerdo a las edades de cada uno de los grupos.

Los grupos en la estancia infantil se conforman por el rango de edad y se les denomina “salas”. Tres salas son para lactantes (desde 45 días de nacidos hasta 18 meses) y tres para maternas (de 18 meses a 3 años 11 meses).

Al ingresar por primera vez, niñas/os pasan por una etapa de adaptación que dura aproximadamente 2 semanas, posteriormente se les hace una evaluación de acuerdo al rango de edad, en la cual se evalúan los siguientes aspectos de desarrollo: psicosocial, motriz, dominio del lenguaje y cognitivo. Al finalizar cada semestre se les evalúa en los cuatro aspectos antes referidos, si el niño o niña cubren todos los aspectos evaluados se le cambia de sala, también existe

la posibilidad de que el cambio se realice debido a la saturación de los grupos, aunque no necesariamente implique un avance pedagógico.

Los tres grupos de maternal tienen asignada media hora diaria de clases de inglés y educación física, un día a la semana clases de música, ecología y educación artística. La actividad de cantos y juegos en el caso de maternal 1 esta asignada media hora diaria, en maternal 2 se les asignan 10 minutos y para maternal 3 esta actividad se sustituye por la lectura de cuentos que está programada para 20 minutos diarios. Los tres grupos tienen programado diariamente un recreo de 30 minutos antes de la hora comida, que es a la una de la tarde.²¹

En el horario también se tienen considerados tiempos para el consumo de alimentos que son preparados en la misma estancia (desayuno, colación y comida), así como para el aseo personal de cada niño (control de esfínteres, actividades higiénicas y cambio de ropa).

1.1.3.1 Organización

La EI-UNACH cuenta con 24 personas de planta integrados por: encargada de estancias infantiles, coordinadora de salas, doctora, psicóloga, nutrióloga y diez asistentes educativas, además de personal que atiende las áreas de cocina, limpieza, trabajo social, administrativo y vigilancia.

La estructura organizativa es jerárquica, donde se observan 4 niveles. De arriba hacia abajo los dos primeros niveles corresponden a la encargada de es-

²¹ El horario de cada grupo me fue proporcionado durante el trabajo de campo, mismo que permitió observar la realización de la rutina diaria de cada grupo y verificar el tipo de actividad y tiempo asignado.

tancias infantiles, quien además desempeña la función de directora en la sede Tuxtla Gutiérrez. Se encarga de coordinar las dos sedes, Tuxtla Gutiérrez y Tapachula, así como: establecer políticas y lineamientos de operación, dirigir, alinear y supervisar las actividades de todo el personal, coordinar el programa de protección civil, orientar a los beneficiarios en cuanto a la atención y desempeño de sus hijos/as y supervisar el filtro de entrada y salida de los menores (UNACHa, 2017).

Después de la directora, la coordinadora de salas, junto con la nutrióloga, la psicóloga y la doctora ocupan el tercer nivel. La coordinadora de salas es la encargada de supervisar todas las actividades que desempeñan las asistentes educativas, asimismo organiza y orienta las planeaciones pedagógicas, actividades de cada sala y da seguimiento a las bitácoras diarias así como las evaluaciones de desarrollo de cada niña/o siempre bajo supervisión de la directora (UNACHa, 2017).

La coordinadora de salas desempeña el papel de enlace con los padres de los menores, si existe alguna necesidad o problemática que deba ser del conocimiento de ellos, las asistentes deben comunicárselo a la coordinadora o a la directora para que se le dé atención; ya que las asistentes educativas no entran en contacto directo con la madre y/o padre del menor: “Pues en sí no tenemos contacto directo con los papás, pero este, si hay alguna necesidad pues ya se le comunica a la directora o a la maestra M [coordinadora], y este, ahí es donde ya vemos...” (AE4²², comunicación personal, 1 de junio, 2017)

²² Para proteger la identidad de las colaboradoras, la clave AE corresponde a las asistentes educativas de la EI-UNACH, se utilizarán números consecutivos sin distinción, por ejemplo AE1, AE2...

En el último nivel se encuentran las asistentes educativas (AE) junto con las cocineras y el personal de intendencia y vigilancia. Las asistentes educativas son las responsables directas de atender y cuidar a niñas/os, se encargan de planear y efectuar las actividades de la sala en la que se encuentran, con supervisión de la coordinadora de salas y la directora, así como de evaluar el desarrollo de niñas/os de acuerdo a su edad (UNACHa, 2017). Como condición indispensable para poder brindar atención a niñas y niños en la EI-UNACH se requiere estar certificado en estándar de competencia EC0435

[...]aquí puede ser cualquiera, aquí la certificación qué hace, si tú eres comunicóloga, socióloga, doctora, enfermera, pedagoga, pero si tú estás certificada para atender a niños lactantes y maternos en esa edad, cualquiera lo puede hacer. Entonces lo que te da la certificación, es la seguridad que tú, al estar certificada no vas a correr ningún riesgo en la atención a los niños. Eso te da la certificación (dir²³, comunicación personal, 23 de junio, 2017).

Además del personal de planta, cada semestre se integran estudiantes que se encuentran realizando su servicio social o bien realizan proyectos de titulación (como se registró en las observaciones de mayo y junio 2017), específicamente de las licenciaturas en pedagogía y enseñanza del inglés.

Las especialistas (psicóloga, nutrióloga y médico)

Como ya se mencionó en párrafos anteriores, el tercer nivel de la estructura organizativa de la EI-UNACH lo comparten la psicóloga, la nutrióloga y la doctora junto con la coordinadora de salas.

La psicóloga es la encargada de orientar tanto a las asistentes educativas como a los padres acerca del desarrollo cognoscitivo y emocional de

²³ La clave dir se refiere a directora.

niñas/os, se encarga de evaluar y dar seguimiento a la conducta de los/as niños/as y planea estrategias para su mejora con apoyo de los padres (UNACHa, 2017). De hecho si llega a presentarse algún problema con el comportamiento del niño o niña, la asistente educativa se lo comunica a la psicóloga para que ella hable directamente con los padres del menor y dar atención a la problemática

La psicóloga les platica lo que la asistente platicó con ella y si vemos que la mamá por ejemplo nos dice, no pues hay mamás que son primerizas que a veces no tienen la noción de saber que van a hacer, entonces ya nos vuelve a pedir la ayuda la psicóloga y nos dice, pasa esto y esto en casita, esto, esto y esto, nosotras relacionamos pues sí tiene razón y la tratamos de ayudar con muchas actividades pedagógicas, le mandamos listas, puedes hacer esto en casita mamita, haz esto y esto, con tal de... son actividades que nosotros sabemos nos van a ayudar acá, la mamá nos ayuda o el papá y todo, y sí al poco tiempo la mejoría del niño se ve muy reflejada, muy, muy reflejada, la verdad. (AE1, comunicación personal, 1 de junio, 2017).

La psicóloga también se encarga de realizar actividades de apoyo en las salas, especialmente las que se refieren a desarrollo del lenguaje como se observó durante el trabajo de campo (diario de campo, 24 de abril, 2017).

La nutrióloga se encarga de definir los menús diarios para los menores, en la cocina supervisa la elaboración de alimentos y biberones, y en el comedor supervisa el suministro de los mismos por parte de las asistentes, además evalúa y da seguimiento de peso y talla de niñas/os (UNACHa, 2017).

La doctora atiende todo lo relacionado con la salud física de los menores (integra y da seguimiento de su expediente clínico, cartilla de vacunación, suministro de medicamentos y atención de emergencias), junto con la directora y coordinadora de salas atiende el filtro de entrada y salida de niñas/os, da orienta-

ción a madres y padres sobre salud sexual y reproductiva, y es la responsable de atender la sala de lactancia materna y la sala de lactantes 1 (niños/as de 45 días a 6 meses), en esta sala no participa ninguna de las asistentes educativas “menos lactantes 1, ahí sino podemos nosotros, por el cuidado, porque como son más pequeñitos, está encargada la doctora y la enfermera²⁴, pero de ahí todas pasamos en todas las salas” (AE3, comunicación personal, 1 de junio, 2017).

Las tres especialistas, junto con la coordinadora de salas, están en supervisión permanente de las actividades efectuadas por las asistentes educativas, ya sea en las salas o en las áreas comunes como el comedor o el jardín.

1.1.3.2 Modelo de atención y educativo

Las estancias infantiles universitarias, al igual que los centros de atención infantil, además de brindar cuidados básicos (alimentación, médico, psicológico) a niñas y niños durante sus primeros cuatro años de vida también se encargan de atender las necesidades educativas y afectivas de los menores, junto con su hogar constituyen los primeros espacios de formación de niñas y niños, y son responsables de proporcionar las condiciones y servicios adecuados para su pleno desarrollo.

En consecuencia, la EI-UNACH tiene como propósito

Apoyar a los estudiantes de licenciatura presencial para aumentar la eficiencia terminal, mediante la atención de sus hijos entre los 45 días y los 3 años 11 meses de edad, considerando diferentes ámbitos como el pedagógico, nutricional, psicológico y estimulación temprana. (UNACHa, 2017, p. 2).

²⁴ Durante el tiempo de las observaciones así como del taller realizado con el personal de la EI-UNACH no se observó que alguna de las participantes tuviera el cargo de enfermera, de hecho en el Procedimiento Institucional (UNACHa, 2017) tampoco está señalado.

Para cumplir con este propósito su misión es “ofrecer asistencia y educación integral de calidad, garantizando altos estándares de higiene, seguridad y adecuada alimentación, que propicien el desarrollo motriz, cognitivo, emocional y social de los menores, mientras sus padres concluyen exitosamente sus estudios universitarios” (UNACH, 2018).

De acuerdo con la LGPSACDIT, los centros de atención infantil son responsables de llevar a cabo los procesos educativos correspondientes al nivel de educación inicial señalado por la SEP. En la EI-UNACH si bien no están matriculados por parte de la SEP, se guían por el plan de educación inicial elaborado por la misma “trabajamos bajo ese plan, pero no estamos matriculados. No tenemos supervisión de la Secretaría, porque no somos kínder, somos UNACH” (dir, comunicación personal, 23 de junio, 2017).

Al preguntarle a la directora de la EI-UNACH acerca del modelo educativo que implementan señaló que tienen un “modelo educativo único de atención”, ya que es la única estancia infantil del país orientada a dar atención a los hijos de estudiantes universitarios

En cuanto al modelo educativo que implementan aquí en la estancia, ¿cuál es?

Dir: A bueno, ¿por qué es un modelo educativo único de atención? Cuando se implementó el proyecto de estancias infantiles se hizo por medio de un presupuesto federal, del congreso de la república, el Congreso de la Unión, donde salía el presupuesto para este modelo, solamente Chiapas lo tomó. Solamente la UNACH, entonces porque solamente era para atender a los alumnos de licenciatura presencial. Alumnos, no hijos de trabajadores de la universidad, para que tuvieran una eficiencia terminal, no a la mitad, sino una eficiencia terminal hasta que ya tuvieran su título profesional pero con alto rendimiento, de eso se trata sí. Entonces la atención que se les da aquí a los niños, la que cada área les da sí, este, es única porque solamente aquí se da, no hay otra parte en la república que tenga este modelo. Han implementado otras estancias pero terminan haciéndolas mixtas, de trabajadores y de

estudiantes, y por toda la preparación y capacitación que tiene el personal, es único en atención, y estamos trabajando. Entonces, nosotros somos un modelo único de atención, pero trabajamos con el plan de educación inicial de la Secretaría de Educación Pública. (comunicación personal, 23 de junio, 2017).

Sin embargo como se señaló anteriormente, además del estado de Chiapas, hay otros 11 estados de la república cuyas IES operan con el mismo fondo federal y están destinadas a dar atención exclusivamente a hijos/as de estudiantes universitarios (abarcando licenciatura y posgrado), incluso si la IES contempla el nivel medio superior también se atienden a hijos/as de estudiantes de bachillerato, como en los casos de la EI-UAQ y de la EI-UAS.

Más que un modelo educativo, la EI-UNACH tiene un modelo de atención exclusivo para atender a los/as hijos/as de estudiantes de nivel licenciatura en modalidad presencial, aunque la UNACH oferta programas de licenciatura en dos modalidades, presencial y virtual. Asimismo cuenta con programas de posgrado presenciales y virtuales, cuya población estudiantil no es contemplada en el modelo de atención de la EI-UNACH.

Para la EI-UNACH el *modelo único de atención* con que cuenta es considerado una de sus fortalezas (UNACHa, 2017), inclusive es uno de los aspectos que se resaltan en la visión de la institución y que puede leerse en la fachada de la estancia infantil (imagen 1).

Ser un modelo a seguir en Asistencia y Educación Inicial, en la región y en el país, donde el estudiante beneficiado encuentre la certeza de un equipo profesional certificado, que respalda los cuidados básicos y efectivos que su hijo necesita, mientras alcanza su meta profesional (UNACH, 2018).

Imagen 1. Fachada de la EI-UNACH



Fuente: Estancia Infantil UNACH, 2018.

Respecto a las actividades que se desarrollan en cada sala, tanto en lactantes como en maternal, se orientan con el plan de Educación Inicial propuesto por la SEP. Tanto la directora como la coordinadora de salas son las responsables de elaborar la planeación temática que posteriormente se entrega a las asistentes educativas, ellas se encargan de proponer las actividades de cada tema acordes con el EC0435

¿Cómo se planean las actividades? había observado que cada asistente de sala hace su planeación, ¿de manera colegiada o cómo la organizan?

Dir: Así es, la coordinadora de salas con mi supervisión, ella propone los temas pero que son de este plan, si los temas los sacamos de este plan. Sí, los temas con los que se realiza la planeación, las estrategias, de ahí, a las maestras se les da los temas y son libres de planear en cada sala de acuerdo a la Norma E0435, que es la que... para la atención de lactantes y maternas y sistema de competencias laborales, sí, para las estancias infantiles. (comunicación personal, 23 de junio, 2017).

Es importante señalar que tanto la responsable de la estancia infantil como las asistentes educativas, enfatizan su certificación en competencias

laborales EC0435 como garantía del servicio que se brinda al interior. En los siguientes apartados se detallará con mayor amplitud en qué consiste esta certificación y la prioridad que se le da en la EI-UNACH.

Las acciones encaminadas por el *modelo único de atención* de la EI-UNACH, tendrán como resultados el impacto y/o beneficios señalados en el Procedimiento Institucional (UNACHa, 2017, p. 1):

- Universidad socialmente responsable.
- Consolidar la imagen institucional.
- Aportar acciones para disminuir la deserción escolar..
- Desarrollo integral del menor.

La relevancia del espacio de la EI-UNACH se traduce en las contribuciones orientadas hacia la propia universidad, donde la última prioridad es el beneficio para la población atendida.

1.1.4 Estancia infantil Bienestar UAQ

El estado de Querétaro es la segunda entidad con mayor proporción de población joven de entre 15 y 29 años (27.3%), aunque ocupa el penúltimo lugar nacional en embarazos entre jóvenes de 15 a 19 años, siendo de 57 por cada mil, a diferencia de Chiapas que ocupa el tercer lugar, 89.1 por cada mil (INEGI, 2014). Es importante señalar estas cifras, ya que al igual que la EI-UNACH, la estancia infantil de la UAQ se creó con el propósito de ofrecer un espacio adecuado para la atención y formación integral de los/as hijos/as de sus estudiantes, desde preparatoria hasta doctorado.

La EI-UAQ se inauguró el 30 de abril de 2014, bajo la rectoría de Gilberto Herrera. La creación de la estancia infantil se logró con apoyo de la

SEDESOL, instancia que aportó un monto inicial de 70 mil pesos, el resto de los gastos fueron cubiertos por la propia universidad, y así ha continuado durante los 4 años que ha estado en operaciones. Inicialmente la EI-UAQ no se encontraba dentro del campus Centro de la UAQ, sino que se rentaba una casa la cual fue acondicionada para poder dar el servicio.

Cuando iniciamos el proyecto, la indicación era que como no había espacio aquí pues teníamos que buscar una casa, entonces anduvimos buscando una casa que se adecuara [...] cuando ubicamos una que podía ser, las adecuaciones en un primer momento prácticamente salieron en 350 mil pesos, o sea SEDESOL te da 70 mil pesos para que hagas lo que puedas, pero la uni puso yo creo que 350 en un primer momento, más lo que hizo falta [...] la universidad ha hecho un esfuerzo muy grande para poder pagar eso. (coord.²⁵, comunicación personal, 7 de marzo, 2018)

El servicio de estancia infantil forma parte de los programas y servicios que ofrece la universidad a su comunidad estudiantil, y se incluye dentro de la Coordinación de Becas. En la EI-UAQ se atienden a niños y niñas de 1 a 4 años, en horario de lunes a viernes en dos turnos, matutino de 7 a 15 horas y vespertino de 12 a 20 horas. Las madres y padres beneficiarios son estudiantes de los tres niveles educativos que oferta la universidad: bachillerato, licenciatura y posgrado (especialidades, maestrías y doctorados).

En 2017, el proyecto de la EI-UAQ pudo trasladarse al campus del Centro Universitario, para su construcción el municipio condonó un terreno a la universidad ubicado en el Cerro de las Campanas (propiedad del estado), el proyecto inicio en enero de 2017 y culminó en julio del mismo año. El arquitecto que estuvo a cargo del proyecto propuso que la edificación tuviera forma

²⁵ Clave coord. se refiere a coordinadora de becas.

circular, ya que las formas curvas favorecen la protección de los menores, al respecto la coordinadora de becas explica que

El proyecto lo construyó un arquitecto que tiene dos pequeñitos, [...]todo el tiempo desde que hizo el diseño estaba pensando en sus hijos, y de hecho, cuando hace la introducción al proyecto, él nos dice que todos los cachorritos, todos los hijos de animalitos, todos los que son bebés tienen formas curvas, precisamente para que una persona adulta o un animal más grande no les haga daño, o sea que esa es una forma de decir que no los pueden tocar y, lo que nos explicaba era que buscaba la forma de la estancia que fuera circular, porque obviamente las esquinas son peligrosas para los niños, las puntas también, entonces justo todo el diseño lo hizo pensando así. (coord., comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

Para la construcción también se contó con el apoyo de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Civil, ya que de acuerdo con la coordinadora de becas, el coordinador de la facultad les ha brindado su apoyo tanto en las remodelaciones de la casa que rentaban como en la construcción de la actual estancia infantil, “lo apoyaron estudiantes de la Facultad de Ingeniería Civil, el coordinador nos ha apoyado un montón [sic], desde la construcción o la remodelación de acá” (coord., comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

Actualmente la estancia infantil atiende a 100 niñas/os aproximadamente. En el turno matutino se atiende a la mayoría de los menores, alrededor de 80 niñas/os organizados en 5 grupos, 2 para lactantes (1-2 años), 2 para maternales (2-3 años) y uno de preescolares (3-4 años). El turno vespertino es un turno mixto y atiende aproximadamente a 20 niños cuyas edades oscilan entre 1 y 4 años.

La atención ofrecida en la EI-UAQ es multidisciplinaria, ya que los encargados de la estancia infantil son los propios egresados de la universidad además de estudiantes que realizan su servicio social o prácticas profesionales

de licenciaturas como enfermería, odontología, psicología, fisioterapia, medicina, nutrición, deportes, música, ingeniería entre otras.

El costo que deben cubrir las/os estudiantes beneficiarios es de 600 pesos al mes, con este monto se cubren los gastos de alimentación de los menores, ya que como se refirió antes, los gastos de operación de la EI-UAQ son cubiertos en su totalidad por la propia universidad debido a que no recibe ningún fondo asignado de la federación. El responsable de la estancia infantil señala que en ocasiones las/os beneficiarios quedan exentas/os del pago, ya que se hace un estudio socioeconómico, “nunca olvidamos que son madres estudiantes, entonces a veces es complicado que puedan cubrir una cuota. Solamente son 600 pesos al mes. Esa cuota, se evalúa dependiendo la situación económica de cada persona.” (resp.²⁶, comunicación personal, 6 de marzo, 2018).

1.1.4.1 Organización

La estructura organizativa de la EI-UAQ contempla 3 niveles, de arriba hacia abajo en el primer nivel se encuentra el responsable de la estancia infantil, en el segundo nivel se encuentran las responsables de sala, médico, enfermera, nutrióloga y fisioterapeuta, y en el tercer nivel el personal de limpieza, vigilancia y cocina.

En entrevista con el responsable de la EI-UAQ señaló que prácticamente 80% del personal de la estancia infantil son egresados de los distintos programas de licenciatura, las responsables de sala son egresadas de la licenciatura en psicología, con especialidad en psicología educativa, además precisa que el personal

²⁶ Clave resp. se refiere a responsable de la estancia infantil.

se contrata con perfiles específicos, en dado caso de que no sea egresado/a de la UAQ se le contrata de acuerdo al perfil de formación profesional:

De la misma universidad yo te puedo decir que el 80% de los que están trabajando con nosotros, es de la misma [universidad]. Y fuera de que... es porque no hay las carreras que a lo mejor quisiéramos para esos puestos. Tenemos una licenciada en pedagogía pero no tenemos en sí la carrera de pedagogía aquí en la Universidad Autónoma de Querétaro. (resp., comunicación personal, 6 de marzo, 2018).

El hecho de contratar personal especializado para las distintas áreas propicia que el flujo de trabajo sea de manera horizontal con base en la confianza depositada en el personal, al respecto el responsable refiere que

Las maestras tienen la oportunidad de trabajar lo que ellas crean conveniente para el trabajo con los niños. A veces es complicado, digo, sobre todo porque los papás no están acostumbrados a seguir un sistema así, la idea que se tiene es que... incluso las maestras elaboren por ellas mismas por ejemplo su planeación, no estar como esperanzadas a algo que nos estén ya imponiendo, porque aquí [en] la universidad tenemos todas las capacidades para poderlo realizar. (resp., comunicación personal, 6 de marzo, 2018).

El responsable de la estancia es el encargado de estar en comunicación directa con los padres del niño o niña, a quienes les reporta el desarrollo y conducta diaria del menor, si existe alguna problemática que se deba atender, él es quien orienta las estrategias que deben seguir los padres. En ocasiones, los padres también pueden solicitar entrevistarse con la responsable de sala para conocer o externar alguna inquietud, por ejemplo una de las responsables de sala refiere que en ocasiones los padres solicitan materiales de apoyo para trabajar en casa con sus hijos/as

...los papás nos piden como que canción es esa que canta, canta una de un cocodrilo... sin problema les pasamos la memoria o se las quemamos aquí, como para que sigan la misma rutina, para que vean que es lo que hacemos. (RG1²⁷, comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

La participación e integración de estudiantes de servicio social y prácticas profesionales permite diversificar el tipo de servicios que brinda la estancia infantil, ya que no solamente se encarga de atender integralmente a niñas y niños, también incluye la atención integral de sus padres. El responsable de la EI-UAQ señala que tienen prestadores de servicio de distintas licenciaturas como alumnos de “la Facultad de Psicología, tenemos de la Facultad de Derecho, de la Facultad de Medicina, de la Facultad de Enfermería, de la Facultad de Contabilidad y de la Facultad de Ciencias Políticas, y de Química” (resp., comunicación personal, 6 de marzo, 2018).

El tener alumnos de la licenciatura de derecho por ejemplo permite brindar asesoría jurídica a los padres, específicamente a madres solteras, que conforman la mayor parte de la población estudiantil beneficiaria:

...la licenciada en derecho nos ayuda en orientar a las personas en caso de alguna cuestión jurídica, en caso de qué hacer por ejemplo si hay muchos niños que tienen los dos apellidos de la mamá por ejemplo, qué hacer en ese tipo de casos. Nos ha tocado varias veces que la pareja, porque lógicamente el papá... hay un papá y una mamá, la mamá es la que lleva siempre como las de ganar en el sentido de quedarse con los niños, pero que pasa si por ejemplo el papá no le da el dinero que corresponde en cada mes, por ejemplo, o qué pasa si por ejemplo nunca han llevado una demanda este penal o... no una demanda de lo familiar. (resp., comunicación personal, 6 de marzo, 2018).

²⁷ Para proteger la identidad de las colaboradoras, la clave RG se refiere a las responsables de grupo de la EI-UAQ, sin distinción se seguirán con números consecutivos, ejemplo RG1, RG2...

También los alumnos de la facultad de contabilidad orientan a los padres para llevar un control de gastos y un sistema de ahorro: “juntar 600 pesos les puede ser muy, muy difícil, [...] por ejemplo, el contador yo le pedí que me creara una forma de explicarle a los papás la importancia de ahorrar, porque es algo muy importante” (resp., comunicación personal, 6 de marzo, 2018).

Los especialistas (nutrióloga, médico, fisioterapeuta)

Como ya se señaló anteriormente, dentro del personal de la EI-UAQ se incluye una nutrióloga, un médico y un fisioterapeuta, todos ellos egresados de la propia universidad.

La nutrióloga se integró al equipo de la estancia infantil prácticamente desde que entró en operaciones en 2014. Es la encargada de planear los menús diarios, capacitar a las cocineras en procesos de higiene y elaboración de alimentos, planear la despensa de cada semana, realizar diagnósticos nutricios y de revisar el peso y talla de los menores, asimismo brinda asesorías a los padres para que les proporcionen una alimentación adecuada a sus hijos/as y se encarga de orientar hábitos alimenticios en los/as niños/as por medio del juego.

Con los niños trabajaba con los preescolares que eran los que podían como más entender tal vez esa parte como con juego, y pues trabajaba actividades como juego de... para involucrarlos en frutas, verduras, este, la importancia de tomar agua, así cositas que eran como básicas pero todo era en base a juego. (nutr.²⁸, comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

Cabe señalar que el involucramiento de la nutrióloga en los procesos de formación de niñas/os es parte de los aspectos sustantivos de la EI-UAQ, el

²⁸ Clave nutr. se refiere a nutrióloga.

papel que ha desempeñado ha sido importante incluso para la conformación de un modelo de atención autónomo, y en la defensa del proyecto orientado a la población que atiende y acorde al contexto en que están situados

lo que yo veo en mi población, los niños que yo tengo, esto es lo que yo recomiendo para ellos, y me decían [las supervisoras] es que no, no puedes porque nutriólogos a nivel nacional han hecho estas planeaciones y se deben ocupar para todo México, entonces yo decía “pero yo no tengo niños con desnutrición”. De hecho, yo por ejemplo, simplemente hablando calóricamente les estaban dando más de lo que debían, o sea si yo tengo un niño con sobrepeso, con obesidad, le estoy dando más y va a prevalecer esa parte. (nutr., comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

El médico se integró posteriormente de la creación de la estancia, ya que antes de su incorporación, el cuidado y supervisión de la salud de niñas/os estaba a cargo únicamente de la enfermera. Tanto el médico como la enfermera además de vigilar la salud de niñas/os y de atender emergencias médicas, apoyan a las responsables de sala en el cuidado de los/as niños/as en caso de que así se requiriera.

El fisioterapeuta se encarga de evaluar y dar seguimiento al desarrollo psicomotor de niñas/os, trabaja de manera individual con ellos/as una vez a la semana y cuenta con el apoyo de una practicante de la licenciatura en fisioterapia.

Gracias a la integración de practicantes de otras licenciaturas, la estancia infantil puede brindarles actividades diversas a los/as niños/as, por ejemplo clases de inglés y francés a niños/as de preescolar, por parte de estudiantes de la Facultad de Lengua y Letras.

1.1.4.2 Modelo de atención y educativo

Durante los primeros años al entrar en funciones, la EI-UAQ se encontraba bajo la supervisión continua del DIF estatal y de la SEDESOL, es por ello que

se alineaba directamente a la normatividad de ambas instituciones. Con el cambio de sede se inicia el proyecto para desarrollar un modelo de atención y educativo autónomo, orientado por el Modelo de Atención con Enfoque Integral propuesto por la SEP, pero centrado en las necesidades de la población infantil que atiende.

El hecho de que la propia universidad cubra todos los gastos operativos al no depender de un fondo federal como PFCE, así como la defensa que el personal de la EI-UAQ ha realizado frente a las supervisiones, propició que se aventuraran a desarrollar su propio modelo

Estamos tratando como apenas de formarlo, justo porque como hubo un cambio de rector, entonces hay como diferentes necesidades que nos exigen, ¿no? Estamos tratando de hacer un modelo similar al que utilizábamos con DIF y SEDESOL pero con mucha más apertura. Por ejemplo, nos encasillábamos mucho en las planeaciones, de que tenía que tener un inicio, un cierre, un desarrollo, pero a fuerzas de una forma, con las actividades que ellos nos decían, el tiempo que ellos decían. Y lo que estamos viendo ahorita es las necesidades que tienen los niños. (RG1, comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

Cada responsable de grupo se encarga de realizar sus planeaciones y actividades de acuerdo a las necesidades del grupo, orientadas por los propósitos y finalidades de la estancia infantil, “es de manera independiente, claro siempre y cuando cumpliendo como las finalidades o los objetivos que también la estancia tiene” (RG2, comunicación personal, 7 de marzo, 2018). El propósito de la EI-UAQ es

brindar atención de calidad, fundamentada en un Modelo de Atención con Enfoque Integral, que provee y orienta el trabajo educativo con las niñas y los niños, generando ambientes favorables para aprender y desarrollarse plenamente en los aspectos físico, cognitivo, emocional, social y cultural (UAQ, 2017).

La estancia infantil tiene como misión

Coadyuvar bajo los principios éticos de la verdad y el honor en el compromiso de la seguridad, el cuidado y la formación temprana e integral de los hijos de los universitarios en edades de 1 a 4 años, promoviendo un enfoque educativo de calidad y servicio centrado en valores y autonomía que potencialice su desarrollo cognitivo, psicomotriz, afectivo y social (UAQ, 2018).

Las responsables de grupo se apoyan en el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial (SEP, 2013) para orientar el trabajo educativo con niñas/niños, ya que este modelo es de carácter abierto y flexible con enfoque inclusivo, este modelo reconoce que

los niños (as) desde que nacen cuentan con un repertorio importante de capacidades que desarrollan. También se advierte que construyen nuevas capacidades a través de la interacción con los otros, lo cual les permite ampliar sus aprendizajes y desarrollarse de manera armónica e integral. (UAQ, 2017).

El programa de educación inicial implementado en la EI-UAQ se divide en tres áreas de atención: personal, enfocado al desarrollo cognitivo, motriz y afectivo; social, enfocado a ejercicios de interacción y una convivencia sana en familia, comunidad y escuela; y ambiental, conocimiento y comprensión de la naturaleza, higiene personal y cuidado de la salud (UAQ, 2017).

Además de guiarse por el Modelo de Atención con Enfoque Integral, las responsables de grupo tienen libertad de proponer actividades no contempladas en este modelo e innovar, “el propósito es, porque sobre todo es flexible. Es un modelo en el cual nos permite sobre todo innovar también, crear cosas en las cuales las maestras se sientan libres de poder trabajar como ellas sientan” (resp., comunicación personal, 6 de marzo, 2018).

1.2 Agentes del espacio de experiencia y aprendizaje

Las estancias infantiles universitarias son espacios de interacción, experiencia y aprendizaje entre agentes que participan en relaciones de poder, negociación e intercambio. A partir de las acciones de los agentes, estos espacios se estructuran, transforman y significan. Los agentes delimitan el espacio y lo organizan, pero además las estancias infantiles universitarias al estar circunscritas a una institución de educación superior, son creadas y delimitadas por la misma institución a la que pertenecen.

Siendo las acciones de los agentes las que estructuran, modifican y organizan los espacios, y estructuran, organizan y significan las relaciones efectuadas en estos, es el propósito de esta investigación analizar el sentido de las acciones de los agentes que interactúan en las estancias infantiles universitarias para poder explicar de qué manera contribuyen en lo aprehendido por niñas y niños, y cómo construyen su infancia al ser partícipes en/de las interacciones durante sus primeros cuatro años de vida.

El sentido de las acciones implica dos connotaciones: orientación y significado. De acuerdo con García Selgas (1994), el sentido es el significado (intención y carga valorativa) que configura las acciones de los agentes. Este sentido atribuido a las acciones implica procesos cognitivos de (re)conocimiento, captación de significados, intencionalidad, asentamiento y (re)producción, que recaen en la corporalidad de los agentes (individuales y colectivos). La corporalidad es el centro social y personal (identidad) que nos vincula sensorial y experiencialmente con el entorno físico, social y político, es decir, es biosocial.

Bajo esta comprensión de contenidos y representaciones existe un trasfondo necesario de experimentación y experiencia, que se constituye por un

entramado de creencias, prácticas, disposiciones y discursos configurando un marco de sentido que especifica y asienta la (re)producción de las acciones. Este “marco de sentido se constituye sociohistóricamente y estructura narrativamente, permea todos los ámbitos de la vida y se sedimenta en los hábitos, disposiciones, creencias, prácticas y biografías” (García Selgas, 1994, p. 79).

Antes de dar paso a la exposición de quiénes son los agentes que participan en las estancias infantiles universitarias y qué hacen, resulta necesario precisar cuál es la noción de agente de la que parte esta investigación.

De acuerdo con Giddens (1995), el agente es intencional, su actuar responde a motivaciones y razones, es decir, sus acciones implican deseos y comprensión de su hacer, aunque no siempre se expresan de manera discursiva²⁹. Las acciones de los agentes tienen consecuencias no buscadas e implicaciones no previstas, de ahí que en la intencionalidad el agente sepa o crea saber cuál(es) será(n) los posibles resultados (Salazar, 2010).

En sus acciones los agentes tienen poder de obrar y transformar, esa “capacidad de intervención significa que el agente es capaz de producir una «diferencia» en su entorno a partir de su acción” (Salazar, 2010, p. 126).

De ahí que los agentes sean capaces de estructurar y modificar las instituciones sociales. Agente y estructura están interrelacionados y son interdependientes, se (re)producen en las prácticas sociales rutinizadas, en espacios y tiempos determinados. Los agentes “con su acción cotidiana reproducen una estructura que no les es externa sino interna” (Salazar, 2010, p. 123).

²⁹ Es la explicación que realiza el agente sobre su actuar de manera directa y sencilla, Giddens lo define como conciencia discursiva (Salazar, 2010).

Esta precisión es importante ya que como se ha venido explicando, el propósito de esta investigación es comprender el sentido de las acciones de los agentes que participan en los espacios de las estancias infantiles universitarias, para poder explicar de qué forma contribuyen en la construcción de infancias. Bajo esta premisa podemos distinguir dos tipos de agentes:

- 1) Los agentes internos, que participan e interactúan directamente en cada uno de los espacios de las estancias infantiles universitarias (EI-UNACH y EI-UAQ). Este colectivo de agentes internos se constituye por dos conjuntos, los agentes infantiles (niñas y niños) y los agentes educativos (asistentes educativas/responsables de grupo).
- 2) Los agentes externos, participan indirectamente en las estancias infantiles pero sus acciones pueden modificar o transformar lo que ocurre al interior. En este conjunto se incluyen a los padres de familia y las autoridades de las respectivas IES a las que pertenecen cada una de las estancias infantiles.

Dadas estas precisiones, paso a exponer quiénes integran los dos grupos de agentes internos y qué hacen, así como su vinculación con los agentes externos.

1.2.1 Agentes educativos en las estancias infantiles universitarias

Las estancias infantiles representan espacios de crianza colectiva, donde la función materna y paterna es desempeñada por otras personas encargadas de atender simultáneamente y de manera prolongada a niñas y niños desde 45 días hasta los 4 años.

Las relaciones iniciales de niñas y niños que ingresan a estos espacios son compartidas entre la madre y/o el padre y los agentes educativos que los/as cuidan y atienden.

Se entiende por agentes educativos a las personas encargadas de atender a niñas y niños en centros de atención infantil, como las EIU, que comparten el proceso de crianza junto con sus padres (SEP, 2013; MinEducación, 2018). Los agentes educativos son los encargados de planear y contribuir con sus acciones a la construcción de espacios favorables para el pleno desarrollo de niñas y niños, donde se incluyan “vínculos, experiencias y materiales que favorezcan la observación, el interés, la iniciativa, la exploración, la colaboración y la participación” (SEP, 2013, p. 55) de niñas/os a través de la orientación y acompañamiento de los agentes educativos.

Por ello es fundamental la formación y capacitación de los agentes educativos que atienden y cuidan a niñas/os en las EIU. En el caso de la EI-UNACH las agentes son las asistentes educativas; y en el caso de la EI-UAQ son las responsables de grupo.

En la EI-UNACH, se privilegia la certificación por competencias EC0435 sobre la misma formación de las asistentes educativas

- *¿Cuál es su formación previa?*

AE1: La mayoría de las asistentes educativas, pedagogas, este por ejemplo si estudiaron en una escuela privada es licenciatura en educación especial, sí todas tienen una formación, aunque lo importante para la estancia es la certificación

- *¿Qué formación tenías antes de la certificación?*

AE1: Sí, en mi caso también salí como auxiliar de educadora (comunicación personal, 1 de junio, 2017).

Para la EI-UNACH la certificación en competencia EC0435 es considerada una *garantía*, ya que proporciona conocimiento y seguridad de cómo atender a niños/as lactantes, maternos y preescolares

Dir: A raíz de que somos un modelo único de atención y que tenemos que estar capacitadas para dar ese modelo [...] lo que te da la certificación, es la seguridad que tú, al estar certificada no vas a correr ningún riesgo en la atención a los niños. Eso te da la certificación

- *¿Brinda la seguridad?*

Dir: Claro, el conocimiento, sí, seas quien seas, y tengas la edad que tengas. (comunicación personal, 23 de junio, 2017)

En el caso de la EI-UAQ se buscan perfiles específicos de formación y posteriormente se les certifica

Cuando hace el cambio a nuestro propio sistema que estamos generando ahorita, ya no tenemos certificaciones, ahora las estamos buscando conforme a las necesidades que nos pide como la universidad, entonces ahorita estamos como en puros cursos, y están buscando la certificación pero para que sea de todos en general, no de uno por uno. (RG1, comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

Los recursos humanos con los que cuenta la EI-UAQ se forman en la misma universidad, con lo cual marcan distinciones con otras estancias infantiles

...la nuestra es distinta incluso por el apoyo que tiene, por el respaldo de la universidad. O sea, tener un médico se da porque la Facultad de Medicina lo da, pero en una estancia común no tienen médico, ¿no? Tener un psicólogo o tener enfermeras o nutrióloga tampoco, o sea sí son las aportaciones que hace la estancia, y tomando en cuenta todo eso que se invierte, o sea el costo si es alto (coord., comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

Las agentes educativas en ambas estancias infantiles se capacitan de manera continua, comúnmente reciben capacitación en protección civil y primeros auxilios, pero también existen diferencias en los procesos y en la forma de colaborar con otras instancias de las propias universidades. A continuación se detallan estos procesos

1.2.1.1 Certificaciones y capacitaciones

Como ya se indicó, la EI-UNACH recibe un fondo anual para sus gastos operativos, este fondo le permite acceder al pago de cursos con los que se capacitan las asistentes educativas. Al término de cada semestre³⁰, se les dan cursos de actualización y capacitación en primeros auxilios, protección civil, educación inicial, elaboración de material didáctico, entre otros; también algunos cursos específicos como el que se les impartió en junio de 2017³¹ sobre neurociencias y la importancia del juego para el desarrollo del niño, con duración de una semana. Regularmente los cursos tienen duración de un día a una semana.

Las expectativas que las asistentes tienen respecto a los cursos que reciben son: actualización y mejoría en su aplicación dentro de la planeación y realización de actividades diarias

Nosotros siempre tratamos, hoy tratan aquí en la administración de que las capacitaciones nuevas sean mejor que las otras, siempre. Y las expectativas deben ser mucho mejor para nosotras, o sea, yo ya tuve la capacitación de protección civil pero hay una nueva, hay una nueva que ahorita te enseña del niño de recién nacidos a 45 días pues tomamos la nueva. Siempre estamos mejorando en eso, y las expectativas mías y las de mis compañeras es eso ¿no? Ir actualizándonos, si nosotras no nos actualizamos es lo mismo que estamos viendo y como siempre nos los están dando en curso, en curso, tenemos que mejorar, tenemos que actualizarnos. Entonces nuestras expectativas son eso pues, siempre seguirnos actualizando hasta en libros, o sea todo pues nosotras vemos la manera de buscar actualizarnos, que hay un curso ahorita de pedagogía, y hay algo que es educativo para los niños y que a ustedes les va a servir mucho, nos vamos. Que hay un curso vamos, o sea,

³⁰ Que representa la rotación de las asistentes a otras salas, y coincide en ocasiones con el cambio de sala de niñas y niños.

³¹ Período en el que se terminaron las observaciones participantes y se realizó el taller con todo el personal de la EI-UNACH.

siempre para mejorar y todo. Y siempre lo reflejamos que en planeación, pues en todo (AE1, comunicación personal, 1 de junio, 2017).

A partir de las capacitaciones que reciben se orientan sus prácticas en convivencia con los/as niños/as, además de aplicar algunas estrategias en atención a las necesidades del grupo como se refiere a continuación

- ¿De qué forma tú aplicas todos esos conocimientos ya en la práctica, aquí en convivencia con los niños? En interacción con los niños, ¿cómo lo llevas a cabo, cómo lo aplicas?

AE4: Pues, este, es que eso lo vamos manejando así como nos lo marcaron no

- Entonces, ¿los contenidos los van aplicando de acuerdo a la norma?

AE4: Ajá, y empleando algunas estrategias

- Esta estrategias, ¿cómo las van implementando ustedes?

AE4: De acuerdo a la necesidad del grupo o del niño

(comunicación personal, 1 de junio, 2017)

En el caso de la EI-UAQ, las capacitaciones se realizan a lo largo de los semestres, ya sea uno o cada dos meses reciben algún curso de actualización o capacitación, al igual que en la EI-UNACH, los cursos que se dan con mayor frecuencia son de primeros auxilios y protección civil, “ha habido capacitaciones de primeros auxilios, sobre incendios[...] sobre atragantamientos y cosas así, que es como más que puedan presentarse ¿no?, con los chicos” (RG2, comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

También se les proporcionan otros cursos impartidos por estudiantes y maestros de otras facultades, o bien de otras instancias de la misma universidad como la biblioteca: “Acá tenemos una biblioteca infantil, donde dan cuentos y cursos ¿no? Entonces, ya vas aprendiendo y también hemos tenido la oportunidad de que unas tres o cuatro veces...[vienen] cuentacuentos, entonces para mi es lo que me ha funcionado” (RG1, comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

Además entre el mismo personal de la EI-UAQ se orientan y dan capacitaciones,

RG1: las nutriólogas también vienen y nos dan [cursos de nutrición] como... nosotros somos muy prejuiciosos de que probamos su comida y está muy insípida, pero ellas ya nos explicaron que no están tan maleados como nosotros, entonces a ellos no hay que acostumbrarlos al azúcar y a la sal. Siempre se está como al tanto y capacitados, para que tenemos prejuicios, tampoco.

- *Entonces, ¿también se involucran en la parte de alimentación?*

RG1: De todo... Sí, de todo. Sabemos como los roles de cada quien, por si sucede algo estar ahí, si falta alguien estar ahí (comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

El hecho de que el personal esté al tanto de las tareas de las diversas áreas les permite apoyarse mutuamente y realizar trabajo colaborativo, ya que si bien existen especialistas en cada área, al compartir conocimientos entre ellos les permite estar actualizándose continuamente y brindar atención temprana y cuidados específicos a niñas/os si así lo requirieran. Además se observó en trabajo de campo que entre las responsables de grupo existe una comunicación permanente acerca del acontecer cotidiano de los menores y se consultan sobre qué hacer en ciertas situaciones (diario de campo, marzo 2018).

Mientras que para la EI-UAQ la prioridad es integrar un equipo con personal especializado, en la EI-UNACH la certificación de su personal en estándar EC0435 es de carácter prioritario, incluso sobre la misma formación que tengan previamente. A continuación se detalla en qué consiste el estándar EC0435 y de qué forma se lleva a cabo la certificación.

1.2.1.1.1 Estándar de competencias laborales EC0435

La formación de los agentes educativos para prestar servicios de cuidado y atención a niñas y niños en estancias infantiles, depende de las competencias laborales señaladas por el Estado mexicano.

La EI-UNACH, al estar alineada a la Norma Oficial de Guarderías Infantiles (NOM-032-SSA3-2010), certifica a su personal con el estándar EC0435 del Sistema Nacional de Competencias CONOCER (ECE, 2011). Esta certificación consiste en capacitar y evaluar las competencias necesarias del personal que atiende y cuida a niños y niñas lactantes, maternales y preescolares asistidos en guarderías, estancias infantiles y escuelas preescolares.

De acuerdo con el Sistema Nacional de Competencias CONOCER (ECE, 2011), este estándar corresponde al nivel dos de competencias y se equipara a otros estándares de certificación como: prestar servicios de recepción y atención a huéspedes (EC0045), manejo higiénico de alimentos (EC0081), atención de comensales (EC0038) y servicios auxiliares de enfermería en cuidados básicos (EC0616). En este nivel de competencias no se requiere posesión de título profesional, y consiste en desempeñar actividades programadas, rutinarias y predecibles, depender de instrucciones de un superior y coordinarse con compañeros del mismo nivel jerárquico.

De acuerdo con el manual de capacitación del estándar EC0435 (SEP - DIF, 2015), los criterios de evaluación para obtener la certificación son:

- Asistencia a funciones excretoras (cambio de pañal, técnicas de limpieza, control de esfínteres).
- Higiene personal (manos, nariz, rostro, cepillado de dientes).
- Arreglo personal (peinado, cambio de ropa),

- Alimentación (lavado de manos, empleo de utensilios, alimentación nutritiva y balanceada).
- Sueño y descanso (vigilia y cuidado de la postura durante el sueño).
- Vínculo afectivo (atención a las necesidades básicas -demandas e intereses- del niño o niña, comunicación verbal y visual, propiciar el canto y juego y compartir información durante la realización de actividades y proporcionar un trato igualitario y equitativo)³².
- Primeros auxilios (atención a fiebre, caídas, evacuación diarreica, heridas leves, irritabilidad y somnolencia).

Para alcanzar la competencia en este estándar se requieren en promedio 3 meses de experiencia laboral o 200 horas de experiencia con 40 horas de capacitación. La certificación tiene una vigencia de 5 años (SEP, 2014). La EI-UNACH contrata a una empresa que certifica a las asistentes educativas

- *¿Ustedes contratan a la empresa que las certifica?*

Dir: La universidad, bueno cualquiera lo puede contratar. Tú te puedes ir a certificar ahí a Campeche, porque hay pocas instituciones que lo hacen. Entonces tú solicitas tu... de manera individual la puedes solicitar tú, pero nosotros lo solicita la universidad... Y ellos vienen a capacitar acá,

- *Son pocas empresas las que...[certifican]*

Dir: Instituciones. Aquí el ICATECH, es el sistema de competencias laborales de aquí, pero allá en Campeche es el ICATCAM, Campeche. Que es el que nos certificó (comunicación personal, 23 de junio, 2017).

La capacitación para obtener la certificación se efectúa en dos etapas, teórica y práctica: “Primero es la teórica, luego te vienen, te capacitan

³² Cabe señalar que este aspecto es poco descrito en el manual de capacitación, en contraste con la abundante información que refiere sobre la asistencia a funciones excretoras o a la higiene y arreglo personal del niño/a.

teóricamente, te dan todo el manual, te evalúan teórico y después de la capacitación viene un examen escrito, y ya después regresan a hacer la práctica con los niños” (dir., comunicación personal, 23 de junio, 2017).

En la capacitación teórica, que se imparte durante una semana, 8 horas diarias, se les explica los diversos procedimientos que deben efectuar para la atención de lactantes, maternales y preescolares, al respecto una de las asistentes educativas señala que “esa es la capacitación donde nos enseñan desde cómo le vamos a quitar, a poner pañal, a limpiarlo, cómo le vamos a lavar los dientes, todo, todo lo que nosotros hacemos aquí es porque así nos los han dicho ¿no? (AE1, comunicación personal, 1 de junio, 2017). Para obtener la certificación se les evalúa en su práctica con los/as niños/as

AE1: Ya de ahí viene la certificación. Que es este, la certificación tienes a una persona, así como tú nos observabas, a una persona pero observando todos los movimientos que nosotras hacemos

-Me imagino que llevan como...¿una matriz de evaluación?

AE1: Sí, donde ellas van anotando, era si lo hacíamos, era SI o NO. Sacó el pañal y no limpio un lado derecho, NO, pero lo limpiaste, SI. Era SI o NO, no había o lo hizo o medio lo hizo, no, SI o NO. Entonces nos checaban todo lo pedagógico, lo cognitivo, lo psicosocial, lo motor, todo, todo. Ellas vienen a certificar todo. (comunicación personal, 1 de junio, 2017).

Desde que se inauguró la EI-UNACH, las asistentes educativas se han certificado en dos ocasiones, ya que el estándar de competencia anterior se modificó. La primera certificación se efectuó en 2012 y la segunda en 2016.

Puesto que las asistentes educativas son las responsables del cuidado y atención de niñas/os, en su práctica educativa deben proveerles de las condiciones óptimas para que se favorezca su formación y pleno desarrollo, esto incluye los valores, creencias, conocimientos y sentidos que comparten con

ellos/as. Si se priorizan cuidados básicos en su atención, ya que la certificación EC0435 se centra en estos aspectos, ¿cuál es el sentido con el que se están orientando las acciones de niñas y niños?

1.2.1.2 Práctica educativa en las estancias infantiles universitarias

La planeación y desarrollo de las prácticas educativas en las dos estancias infantiles se orientan y realizan de manera distinta, desde la visión que tiene cada espacio se observan diferencias que van marcando pautas en las prácticas.

Por un lado la visión de la EI-UNACH es

Ser un modelo a seguir en Asistencia y Educación Inicial donde el estudiante beneficiado encuentre la certeza de un equipo profesional certificado, que respalda los cuidados básicos y afectivos que su hijo necesita, mientras alcanza su meta profesional. Atendemos conforme a los lineamientos marcados por las normas oficiales de estancias infantiles y guarderías incluyendo la certificación de todo el personal en el Estándar de Competencias laborales EC-0435 “Prestación de servicio para la atención, cuidado y desarrollo integral de las niñas y los niños en centros de atención infantil” (UNACH, 2018).

La planeación de las actividades que realizan las asistentes educativas dependen de la guía temática elaborada por la coordinadora de salas bajo la supervisión de la directora. La planificación además debe estar alineada a lo que indica la norma bajo la cual están certificadas

La coordinadora de salas con mi supervisión, ella propone los temas pero que son de este plan, si los temas los sacamos de este plan... los temas con los que se realiza la planeación, las estrategias, de ahí, a las maestras se les da los temas y son libres de planear en cada sala de acuerdo a la Norma E0435, que es la que... para la atención de lactantes y maternas y sistema de competencias laborales para las estancias infantiles. Se planean las actividades, pero ellas son libres. Tienen la libertad de cátedra para poder organizar sus

actividades, de su material, de las cosas que realizan, pero todo de acuerdo y no salirse de esto. (dir., comunicación personal, 23 de junio, 2017).

La planificación y desarrollo de las actividades se realiza conforme a la edad de los grupos o salas; en el caso de los lactantes las actividades que se destinan son de estimulación temprana, a partir de Maternal 1 se involucran actividades pedagógicas, cada una de las tres salas de maternal desarrolla actividades diferentes en torno a una misma temática, por ejemplo el aprendizaje de los colores, formas, números, oficios, etcétera. En el caso de Maternal 2, los/as niños/as trabajan con diversos materiales que estimulan su desarrollo psicomotriz y cognitivo, por ejemplo, emplean crayones, rasgado y bolitas de papel para la motricidad fina. En Maternal 3, se les proporcionan tijeras para recortar y lápices, ya que se espera que al finalizar M3 las/os niñas/os tengan los *conocimientos necesarios* para su ingreso al kínder

Pues en general se abarca todo lo que, lo que un niño pues debe de saber como son la noción numérica, este, la espacialidad, este, vemos también pues animales terrestres, los animales acuáticos, o sea, en general vemos casi todo lo que un niño pues debe de saber. Tratamos nosotros siempre de que salga preparado para el kínder pues (AE3, comunicación personal, 1 de junio, 2017).

Durante las observaciones realizadas entre mayo y junio de 2017 se registró que:

1. Casi todas las actividades se realizaban con los/as niños/as sentados/as, incluso las relacionadas con música y cantos.
2. De manera continua se les advierte que si no obedecen alguna indicación se quedan sin recreo³³. O bien que deben terminar su actividad para poder salir a jugar.

³³ El recreo tiene una duración de 30 minutos y normalmente se realiza en el jardín, para maternal 3 se destina un área distinta al resto de los grupos.

3. No se registraron clases de activación física.
4. No se observó que se destinara tiempo para relajarse o descansar. Desde que niños/as llegan a la estancia hasta que se van están realizando diferentes actividades manuales, pero permanecen sentados.
5. Como recurso didáctico se utiliza una tablet para proyectar vídeos y canciones referentes a la temática de la semana (frutas, transportes, animales, etc.), y en algunas ocasiones para ver caricaturas.

La estandarización de las actividades así como la falta de movilidad en sus actividades conduce a que los/as niños/as se observen pasivos/as y con rutinas mecanizadas, asimismo al condicionar el derecho a jugar y salir al patio de juegos con el cumplimiento del *trabajo* valoriza esta actividad como prioritaria.

Por otro lado, la EI-UAQ tiene como visión

Innovar y trascender en el compromiso social de proporcionar una educación de calidad que garantice la seguridad y confianza de los jóvenes universitarios a través de la formación integral de sus hijos basada en un ambiente de tranquilidad y seguridad, brindando así un desarrollo humano óptimo (UAQ, 2018).

La planeación y desarrollo de las actividades dependen completamente de cada una de las responsables de grupo, ya que el modelo que se adoptó es flexible y autónomo, con ello se busca evitar la rigidez que tenían bajo el sistema del DIF y SEDESOL, y se centran en las necesidades de niñas y niños

Estamos tratando de hacer un modelo similar al que utilizábamos con DIF y SEDESOL pero con mucha más apertura. Por ejemplo, nos encasillábamos mucho en las planeaciones, de que tenía que tener un inicio, un cierre, un desarrollo... pero a fuerzas de una forma, con las actividades que ellos nos decían, el tiempo que ellos decían. Y en lo que estamos viendo ahorita es las necesidades que tienen los niños, le damos prioridad a que los niños tengan qué jugar, pero en ese mismo juego aprendan límites, reglas, que les falta muchísimo. (RG1, comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

El juego es la actividad fundamental que articula el resto de las actividades, en el juego los/as niños/as aprenden reglas, aspectos de la vida cotidiana y a convivir unos/as con otros/as. El propósito es que a través del juego tengan un aprendizaje significativo, donde se les permite explorar

Lo que vemos día a día, las actividades, queremos que les signifique, que sean significativas para lo que están viendo. Si vemos frutas, ahí involucramos los colores, también actividades de motriz fina, motriz gruesa, sin tener que decir esto es una actividad de motriz fina, esto es ... no, lo estamos viendo afuera, por ejemplo las frutas que estamos viendo ahorita, don Polo tiene su huertito, entonces vemos frutas y con los materiales plásticos, entonces vamos a buscar la fresa, de qué color es rojo, qué tiene... a explorar, a que ellos vean lo que es el mundo real, no sólo mostrárselo de papel y ni clases, porque son otra edad, entonces estamos ahí viendo lo que son reglas, porque salimos uno por uno, compartimos, es otro tipo de sistema al que estábamos usando y generando de una forma que el niño tenga significativo lo que está aprendiendo, con su día a día, eso es lo que más buscamos. (RG1, comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

Durante las observaciones realizadas en marzo de 2018 se registró que:

1. Niñas/os se encuentran en constante movimiento, ya que la mayor parte de sus actividades se centran en el juego libre. De hecho el área del salón se mantiene despejada (sin mesas ni sillas) la mayor parte del tiempo.
2. En el juego los/as niños/as establecen roles y límites con sus pares, en los momentos en que se presenta alguna situación como arrebatarse algún juguete, o que algún niño/a golpeé o moleste a otro/a las responsables de grupo intervienen y dialogan con ellos explicando que deben compartir o comportarse sin molestar a los demás.
3. Los/as niños/as entran en reposo con la hora de siesta, la cual se asigna a los grupos de lactantes y maternas, al grupo de preescolar ya

no se le asigna horario de siesta, sin embargo los/as niños/as pueden recostarse si muestran cansancio.

4. Durante el tiempo que permanecen en los salones, los/as niños/as están escuchando música. En diversos momentos del día también se observó que las responsables de grupo les cantan.
5. Las responsables de grupo intervienen jugando y en la actividad explican colores, formas, números, etc.

El juego como eje rector favorece las iniciativas de los/as niños/as para la autoexploración y la interacción entre pares, se observó que eran más activos/as y con una mayor disposición para ser solidarios y compartir entre compañeros/as, incluso para ser un apoyo con la responsable de grupo.

1.2.2 Niñas y niños de 2 a 4 años

El rango de edad de la población infantil que se atiende en ambas estancias infantiles es diferente entre una y otra, por tanto la organización de los grupos es distinta también. La EI-UNACH atiende a niñas/os desde los 45 días hasta los 4 años, así que se les divide en dos grandes grupos, lactantes y maternales, que a su vez se subdividen en tres salas³⁴ de la siguiente manera:

Lactantes 1 (45 días - 6 meses)

Lactantes 2 (6 meses - 1 año)

Lactantes 3 (1 año - 1 año 6 meses)

Maternal 1 (1 años 6 meses - 2 años)

Maternal 2 (2 - 3 años)

³⁴ Por cada sala hay dos asistentes educativas que los/as atienden, excepto en la sala de Lactantes 1 que está a cargo de la doctora como ya se indicó anteriormente.

Maternal 3 (3 - 4 años)

Por su parte, la EI-UAQ atiende a niñas/os de 1 a 4 años, que se dividen en tres grupos: lactantes (1-2 años), maternas (2-3 años), preescolares (3-4 años) y un grupo mixto (1-4 años) que corresponde al turno vespertino. A su vez se dividen en lactantes A y B, maternal A y B; esta división responde a la cantidad de niños/as por grupo y al número de responsables que los/as atienden, ya que para cada grupo de lactantes y maternal hay una responsable que atiende a 14 niños/as, mientras que para el grupo de preescolares hay dos responsables de grupo que atienden a 20 niños/as.

Esta investigación se centró en observar a los grupos de maternal de la EI-UNACH, con énfasis en maternal 2 y 3. En el caso de la EI-UAQ, si bien se realizaron observaciones en los 4 grupos (lactantes, maternas, preescolares y mixto), el análisis se centrará en los grupos de maternal y preescolar para coincidir en el rango de edad de 2 a 4 años.

1.2.2.1 Marco de referencia. Madres y padres

Los grupos de ambas estancias infantiles guardan en común que son hijos/as de madres y padres estudiantes en las dos IES, esta circunstancia compartida se vincula con otras características comunes en su marco de referencia que se define por su contexto familiar. En ambos casos sus padres son jóvenes³⁵ e inexpertos, algunos de ellos/as trabajan y estudian a la vez, y otros dependen económicamente de sus padres o de algún otro familiar.

³⁵ Entre 19 y 23 años para la EI-UNACH; y entre 18 y 25 para la EI-UAQ.

Inclusive para el cuidado de sus hijos/as en el hogar también dependen de sus familiares, de hecho en ambas estancias infantiles se registró por comentarios de las asistentes y las responsables de grupo, que los/as abuelos/as se encargan de llevar y recoger a los/as niños/as.

En ambos espacios hablar sobre los padres de familia resulta complicado. En la EI-UAQ se señaló que la mayoría de los/as beneficiarios/as del servicio son madres solteras, y que son contados los casos en que el padre es el beneficiario

Resp: ...la estancia es para madres universitarias, y la mayoría de las madres universitarias son madres solteras

¿También llegas a tener casos de papás solteros?

Resp: Nos [ha] tocado... pero sí hay uno que otro, te puedo decir que son contados (comunicación personal, 6 de marzo, 2018).

Para la EI-UAQ ha resultado difícil poder involucrar a la mayoría de las madres y/o padres en el cuidado y atención de sus hijos/as. Algunos/as consideran que la estancia infantil es para ir a *guardar a sus hijos*

hay de todo, unos se involucran más que otros, otros así como que... «bueno ahí me lo van a cuidar», realmente piensan que aquí es como guardarlos y que jueguen no, pero no se involucran y no saben todo pues el trabajo que conlleva, y realmente sí es como literal como la escolita. (RG2, comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

Las madres o padres que se involucran buscan el apoyo del personal de la estancia, inclusive llegan a solicitar que les faciliten las lecturas que se realizan ahí o la música y la letra de las canciones que utilizan las responsables de grupo, “[en ocasiones] la mamá «es que hay un cuento que me cuenta mi niña que me dijo que tiene esto y...» entonces ya les tienes que decir, les sacas copias y hay papás muy involucrados, demasiado involucrados” (RG1, comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

En el caso de la EI-UNACH, las asistentes educativas señalan que en un inicio les costó que los padres se involucraran, ya que su propósito era apoyarles lo más posible para no interrumpir sus estudios, sin embargo al observar que esto afectaba el desarrollo de los menores se buscó que participaran más en el cuidado y atención de sus hijos/as

Al principio, cuando se inició el proyecto, la idea era molestar menos al papá. Es decir, nosotros nos íbamos a hacer cargo de todo dentro de la estancia. Sí iba a haber un evento, nosotros procurábamos de que no fuera tanto de disfraz, para no afectar la economía del papá, pero nos dimos cuenta que eso lejos de apoyar al menor como que lo estaba alejando, y era como un lugar donde venían y guardaban a su hijo ¿no? Entonces decidimos no exigir pero sí hacerle saber al papá que si se involucre un poquito más con su hijo, va creando ese vínculo y el niño lo va sintiendo, y dentro de la estancia le genera un poquito de seguridad. (AE2, comunicación personal, 1 de junio, 2017).

Para la directora de la EI-UNACH es indispensable que los padres se involucren, por ello les dan asesoría en Escuela para Padres, donde se les pide que lleven en casa los mismos hábitos y rutinas que se efectúan en la estancia infantil, con el propósito de que la *adaptación a la rutina* sea más fácil para el niño o niña,

trabajamos con Escuela para Padres desde que entran, porque en el momento en que los niños damos a su acceso a la estancia, pues empezamos a trabajar desde los hábitos de alimentación, las rutinas y los hábitos que tenemos en la estancia para que esos mismos los ocupen en casa y no les cueste la adaptación a los niños. (dir., comunicación personal, 23 de junio, 2017).

Para los/as niños/as la ausencia de su madre queda de manifiesto cuando lloran y se sienten tristes:

O5: ¿Estás triste?, ¿qué tienes Samuel?³⁶

(Samuel sin responder y sollozando)

A5: Está triste porque no está su mamá

(interacción entre pares, diario de campo, 24 de octubre, 2017)

En muchos de los casos ante estas situaciones, las asistentes educativas optan por dejar que se le pase, lo que significa prestarle atención al resto del grupo y que el niño o niña se integre posteriormente a las actividades.

1.2.2.2 Los grupos y sus rutinas, el día a día en la estancia infantil

Este estudio se centra en el análisis de los grupos de 2 a 4 años, que corresponden a los grupos de maternal 2 y 3 (7 niñas y 7 niños) en la EI-UNACH; y a los grupos de maternal (7 niñas y 7 niños) y preescolar (9 niñas y 9 niños) en la EI-UAQ. A continuación se presenta por horas la manera en cómo se organizan las rutinas en ambas estancias (inciso A corresponde a la EI-UNACH; inciso B a la EI-UAQ), y las actividades que realizan los grupos.

6:30 Ingreso

A) Se reciben a niñas/os en el filtro de entrada, donde son revisados por la coordinadora de salas y/o la directora, y la doctora. Los/as niños/as diariamente portan una maleta o mochila que debe traer 3 cambios de ropa completos y artículos para su aseo personal como cepillo para el cabello, spray o gel para peinar, toallitas húmedas y pañales, aunque a

³⁶ Para proteger la identidad de los/as niños/as que participaron tanto en las observaciones como en el taller se utilizarán las claves: (A) para niñas con números consecutivos, por ejemplo: A1, A2, A3...; (O) se utilizará para nombrar a los niños, ejemplo: O1, O2, O3... Los nombres que aparecen en los diálogos también se modificaron.

partir de maternal 2 (M2) ya se les empieza a retirar porque es cuando empiezan su *entrenamiento* para controlar esfínteres.

- B) Se reciben a niñas/os en la recepción, donde está a cargo la auxiliar administrativa o bien el responsable de la estancia. Los/as niños/as ingresan diariamente con una maleta o mochila que debe incluir 3 cambios de ropa completos y artículos para su aseo personal: cepillo, gel, toallitas húmedas y pañales hasta maternal, en preescolar ya no usan pañal los/as niños/as

7:30 *Actividades libres*

- A) Mientras va llegando el resto del grupo, los/as niños/as se encuentran jugando con rompecabezas o bloques de plástico
- B) Conforme van llegando niños/as se incorporan a distintos juegos, se les facilitan piezas para ensamblar, muñecos de peluche y libros. Se les pone música.

8:00 *Higiene / Desayuno*

- A) Los/as niños/as de M2 comienzan su entrenamiento para control de esfínteres, en maternal 3 (M3) se acompaña a los/as niños/as al baño. Ambos grupos se asean, se lavan manos y se verifica que no estén mojados o sucios.
- B) Los grupos de maternal (A y B) pasan al comedor³⁷ para desayunar, previamente se lavan sus manos con apoyo de las responsables de grupo. En el lapso de tiempo entre el horario de entrada y el desayuno se observó que: los/as niños/as de preescolar van solos/as al baño,

³⁷ En la EI-UAQ se asignan horarios diferenciados para el consumo de alimentos con intervalos de media hora por grupo, los lactantes pasan primero al comedor en horario de 7:30 a 8:00, después maternal y posteriormente preescolar. La nutrióloga explicó que esta diferenciación responde a que el tipo de alimentos así como sus consistencias son distintas acorde al rango de edad, con ello se facilita el servicio y la atención a los grupos, además de que se requiere un área menor en el comedor. (comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

si requieren el apoyo de la responsable de grupo se lo solicitan. Hay algunos/as niños/as de maternal que también comienzan a ir solos/as al baño si así lo necesitan.

8:30 Desayuno / Higiene

- A) Todos los grupos (lactantes y maternas) pasan al comedor para desayunar.
- B) Los grupos de maternal pasan a sus respectivos salones donde se les asea. El grupo de preescolar pasa al comedor a desayunar, se observó que al finalizar los/as niños/as levantan sus trastes y utensilios, depositándolos en unos cajones de plástico para su lavado.

9:00 Higiene / Música - Motricidad Fina / Actividad pedagógica

- A) Se asean los grupos. En M2 les ponen canciones y les proporcionan instrumentos musicales de juguete como tambores y panderos, mientras cantan y usan sus instrumentos los/as niños/as permanecen sentados/as. En M3 se realizan ejercicios para reforzar su motricidad fina, se les proporcionan pinzas o se utilizan bolitas de papel que deben colocar en frascos y recipientes, en ocasiones realizan competencias para ver qué niño/a lo hace en el menor tiempo.
- B) Se realizan actividades manuales para colorear con crayones o pintar con pinceles. En el caso de maternal los/as niños/as colocan sillas y se sientan en la que tiene su nombre³⁸. En el grupo de preescolar se colocan letreros con los nombres de cada niño/a en la pared, de esta forma cada uno iden-

³⁸ En la EI-UAQ a partir de maternal se utilizan letreros con los nombres de los/as niños/as para que comiencen a identificar su nombre por escrito. En la EI-UNACH, se observó en los dos grupos de maternal que los nombres de los/as niños/as sólo se leen en un tablero para control de esfínteres.

tifica su nombre donde se ubica para presentarse y dar los buenos días.

Posteriormente realizan alguna actividad para colorear, pintar o dibujar.

9:30 Visita al huerto / Inglés / Juego

- A) En el área del jardín hay un área que se dispuso para sembrar hortalizas donde los/as niños/as van a regar las plantas, el grupo M2 realiza esta actividad mientras M3 está en clase de inglés.
- B) Maternal y preescolar están en juego libre. En ambos se observó que niños y niñas formaban pequeños grupos para jugar en colectivo, en preescolar se notó que los grupos se formaban de acuerdo al género niños con niños y niñas con niñas, a diferencia de maternal donde los colectivos eran mixtos. En preescolar la niña de más edad (4 años) se reunía con otros compañeros para narrarles cuentos empleando los libros del rincón de lectura. En ambos grupos se les pone música mientras realizan sus juegos, en maternal algunos/as niños/as cantaban las canciones que escuchaban y bailaban.

10:00 Inglés / Actividad libre / Juego en el patio

- A) M2 tiene su clase de inglés, en M3 una vez que se termina la clase de inglés los/as niños/as tienen posibilidad de tomar algunos juguetes o rompecabezas. También se observó que algunos/as niños/as tomaban libros del rincón de lectura.
- B) Maternal sale al patio para realizar ejercicios y jugar. Preescolar continúa con juego libre en su salón.

10:30 Colación / Juego en el patio

- A) Todos los grupos pasan al comedor para su colación.

B) Maternal pasa al comedor para su colación, mientras preescolar sale al patio a realizar ejercicios y jugar

11:00 Higiene / Visita al huerto / Colación

A) M2 pasa a control de esfínteres. M3 sale al jardín para regar las plantas en el huerto.

B) Preescolar pasa al comedor para su colación, mientras se asea al grupo de maternal.

11:20 Actividad pedagógica

A) Ambos grupos realizan su actividad pedagógica que consiste en realizar ejercicios de trazos, colorear, pegar figuras, etcétera, en su libro de trabajo.

11:30 Lectura de cuentos

B) Se les leen diversos cuentos a los dos grupos, se implementan técnicas diversas de narración como: títeres, narración dramatizada y dialogada.

11:50 Recreo / Lectura de cuentos

A) M2 sale al jardín para su recreo, los/as niños/as pueden correr y subirse a los juegos de plástico, las niñas acostumbran jugar a la casita. A veces las asistentes educativas participan en los juegos con los/as niños/as. No se les permite que estén levantando hojas ni objetos del piso, o que jueguen con la tierra. En M3 se les leen cuentos y en algunas ocasiones también se les facilitan otros libros que no están en su salón.

12:00 Siesta / Actividad libre

B) Maternal toma su siesta, se les pone colchonetas para que se recueste y música relajante, cuando algún/a niño/a se muestra muy inquieto, la responsable de grupo se acerca para darle masaje y que se relaje. Preescolar tiene actividad libre

12:20 Higiene / Recreo

A) M2 pasa a control de esfínteres. M3 sale al patio para su recreo

12:30 Juego

B) Maternal y preescolar tiene juego libre

12:50 Higiene

A) M2 y M3 pasan a asearse para ir al comedor

13:00 Comida / Juego

A) Todos los grupos pasan al comedor para su comida

B) Maternal pasa a comer al comedor y Preescolar realiza actividades lúdicas en su salón

13:30 Higiene / Comida / Juego

A) Los grupos pasan a control de esfínteres, aseo y cambio de ropa

B) Preescolar pasa al comedor y Maternal pasa a aseo y juego libre.

14:00 Siesta / Actividad libre

A) De las 2 en adelante los/as niños/as pueden tomar una siesta o bien juego libre mientras esperan que su familiar los/as recojan

B) En ambos grupos juego libre mientras esperan que su familiar los/as recojan.

En ambos itinerarios se pueden distinguir claras diferencias entre qué tipo de prácticas sociales se están reproduciendo en una y otra estancia infantil. Por un lado, en la EI-UNACH si bien se organizan diversas actividades en la mayoría predomina la pasividad de los agentes al permanecer continuamente sentados, incluso los procesos biológicos se mecanizan y estandarizan como el control de esfínteres y la alimentación. Por otro lado, en la EI-UAQ las actividades se van planeando conforme a las diversas necesidades de niñas

y niños, al ser una rutina más flexible los agentes tienen mayor movilidad y oportunidades para explorar y tomar la iniciativa en sus inter-acciones.

Esta cotidianeidad, tanto en uno como en otro espacio, representan dos enfoques diferentes en los que operan relaciones de poder y que fijan referentes iniciales para niñas y niños, ya sea de manera pasiva y mecanizada o bien de forma activa y flexible.

El siguiente capítulo tiene como propósito construir la red conceptual que permitirá hacer un análisis más minucioso y profundo de las contribuciones de las dos EIU así como los sentidos de las acciones de los agentes que interactúan en ambos espacios.

II. Infancia: construcción, desarrollo y sentido

Todas las personas grandes han sido niños antes.

(Pero pocas lo recuerdan)

“El principito”, Antoine de Saint-Exupéry

La revisión de diversos ángulos de la historia y teoría social que analizan el concepto de infancia permite comprender a la infancia como una realidad socialmente construida y no solo como un hecho natural. La infancia integra la base de la que emerge la estructura social, en la cual niñas y niños soportan y reproducen el orden, valores, creencias, prácticas y sentidos que han sido socialmente establecidos.

La importancia de la primera infancia radica en los procesos que en ella se efectúan, la estructuración del pensamiento, la adquisición del lenguaje, el establecimiento de vínculos afectivos que posibilitan los procesos de información social e identitarios, que a su vez garantizan la posibilidad de legitimar el universo de sentidos de la sociedad en la que nacen niñas y niños. Precisamente en esta etapa inicial de vida, las relaciones e interacciones en convivencia están imbricadas con el desarrollo, amoldamiento y diferenciación social de los cuerpos infantiles.

El trazo de esta red conceptual constituye el marco teórico, con el cual se pretende explicar cómo el sentido de las acciones de los agentes de las EIU contribuyen en la construcción de infancias.

2.1 *Infancia como construcción sociocultural*

La definición de infancia es relacional e históricamente situada, se define, varía y transforma a partir de las diversas formas de relación de los adultos frente a niñas y niños en distintas sociedades y épocas.

Al respecto, Philippe Aries (1986) refiere uno de los primeros registros en la Historia que data de la época romana, donde el padre favorecía la vida del recién nacido al elevarlo físicamente en sus brazos, de no hacerlo estaba destinado a ser abandonado y perecer, “la vida le era dada dos veces: la primera cuando salía del vientre de la madre y la segunda cuando el padre lo «elevaba»” (Aries, 1986, p. 6). La “elevación” como acción simbólica, representaba el acto del reconocimiento por parte del patriarca hacia el nuevo miembro de la comunidad o colectivo.

Actualmente, si buscamos la definición de infancia en el Diccionario de la Lengua Española de la RAE, encontramos que esta etapa se define como: “período de la vida humana desde el nacimiento hasta la pubertad; conjunto de los niños; primer estado de una cosa después de su nacimiento o fundación” (RAE,2017).

Este período de vida, cuyo sujeto que lo vive se denomina infante tiene por raíz etimológica la palabra latina *infans*³⁹, que se compone del prefijo *in* (negación) y *fans* participio presente de *for*(hablar o decir), como adjetivo significa “mudo, que no habla, incapaz de expresarse”. Entonces el sujeto de la infancia es aquel que no puede expresarse, aunque Wasserman señala que más

³⁹ Infancia del latín *infantia*.

que la carencia del habla esta definición se refiere “a quienes no tienen permitido hablar” (citado por Pavez, 2012, p. 82).

Niñas y niños como grupo etario han permanecido silenciados no sólo por la condición inicial de no poder expresarse al nacer, sino también por el tipo de relaciones que construyen frente a los adultos que les rodean. Durante la Edad Media, el niño era visto como “un hombre pequeño” o como el pequeño hombre que debería hacerse hombre completo en un breve periodo de tiempo (Aries, 1986). La infancia se confunde con la juventud, los más pequeños deben ser educados y sometidos a las reglas de los monasterios, las etapas de la infancia “se han conservado —aunque muy próximas unas de otras— cuando se ha conservado la escuela” (Aries, 1986, p. 11), los niños son revalorizados en tanto existe la educación, infancia y escuela son conceptos estrechamente imbricados.

El conocimiento del niño es equivalente a la del “salvaje” moderno (Aries, 1986), no es para menos que el interés por comprender la infancia como etapa inicial o primer estado del ser humano haya cobrado eco hasta principios del siglo XX. En el siglo XIX, el sistema de amaestramiento del cuerpo del salvaje por parte de los primeros psicólogos dio lugar a

la reeducación sistemática de los ciegos y de los sordomudos. Los estudiosos de la infancia (no los médicos, que eran más bien valedores del trato severo y del castigo) descubrieron en el siglo XIX que las amenazas, los castigos corporales, eran inútiles y enseñaron, de acuerdo con el *Emile* de Jean-Jacques Rousseau (Aries, 1986, p. 15-16).

En la Ilustración “Rousseau promovía el respeto a la individualidad del niño y la atención a su singularidad; otorgaba, sobre todo, un lugar esencial a las diferencias elementales que existen entre el adulto y el niño” (Meraz-Arriola, 2010, p. 266).

Durante la primera mitad del siglo XX, las ciencias sociales como psicología, pedagogía, antropología y sociología comienzan a interesarse en la infancia como proceso y fenómeno sociocultural. Por un lado, en psicología las aportaciones que Vygotsky expone en su libro *Pensamiento y lenguaje* (publicado por primera vez en 1934), plantean que la creación y desarrollo del lenguaje en el niño es análogo a su desarrollo intelectual. Para este autor “el primer lenguaje del niño es esencialmente social, primero es global y multifuncional; más adelante sus funciones comienzan a diferenciarse” (Vygotsky, 1996: 35). Los procesos de diferenciación entre las funciones del lenguaje así como de los significados de las palabras constituyen una relación recíproca y continua con el desarrollo del pensamiento del niño.

El origen y desarrollo del lenguaje también es abordado desde la filosofía por Giorgio Agamben (1978), quien plantea que la infancia constituye el archilímite del lenguaje, “la infancia es el origen del lenguaje y el lenguaje el origen de la infancia” (p. 179), en este círculo bidireccional, la experiencia de la infancia actúa “sobre el lenguaje, constituyéndolo y condicionándolo de manera esencial” (Agamben, 1978, p. 181).

En la infancia se marca la diferencia entre lengua y discurso, entre semántico y semiótico, esta diferencia y su discontinuidad es el “fundamento de la historicidad del ser humano” (Agamben, 1978, p. 183).

En antropología, Margaret Mead y Ruth Benedict son pioneras al plantear que “la infancia es una construcción social [...] demostraron que las nociones de infancia varían fuertemente entre culturas, afectadas en parte por el papel económico que juegan los niños en una determinada sociedad” (Gaitán, 2006, p. 11).

En sociología, desde el enfoque estructural-funcionalista, Parsons plantea que niñas/os son considerados “receptores pasivos de los contenidos que la sociedad considera necesarios para que una persona se convierta en adulta” (citado por Pavez, 2012, p. 85). Bajo el enfoque funcionalista, el niño constituye “ese Yo social que participa en el proceso de socialización, cuyo objetivo principal es transformar un ser infantil ‘salvaje’ en un producto social, que no es otra cosa que una persona adulta normalizada” (Pavez, 2012, p. 85). Desde esta enfoque, niñas/os son vistos como receptáculos vacíos, listos para ser llenados por contenidos, valores y normas que convengan a la sociedad de la que formarán parte, siendo la familia y la escuela las instituciones socializadoras y normalizadoras por excelencia.

Desde la psicología, Elkonin plantea que la actividad cultural define “programas y entornos de desarrollo para la infancia, construyendo programas de actividad específicos del niño” (citado por Del Río, 1992, p. 64) que van cambiando históricamente. Con la escolarización aparecen nuevos roles para el niño y el adulto, los roles del alumno y el maestro, bajo este nuevo repertorio de roles el niño tiene una menor participación en las actividades productivas por lo que “el proceso de construcción de conciencia y su identidad se refugia casi en exclusiva en los iguales y parece pasivo salvo cuando está con ellos” (Del Río, 1992, p. 65).

Gaitán plantea en su artículo *La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta* (2006), que la infancia se define y caracteriza como fenómeno y proceso social a partir de tres enfoques en la sociología de la infancia, estos son: el enfoque estructural cuyos principales exponentes

son Qvortrup y Wintersberger; el enfoque constructivista con Jenks, James & Prout; y el enfoque relacional con Mayall y Alanen.

Desde el enfoque estructural, Qvortrup sociólogo danés que impulsa la sociología de la infancia, refiere que la división del trabajo es la que asigna valor a los niños, “como consecuencia de la industrialización se produce la escolarización de los niños y esto cambia las ideas acerca de su valor” (Gaitán, 2006, p. 12), anteriormente los niños contribuían económicamente a su familia y al mercado laboral, con la escolarización los niños son considerados “seres dependientes que están siendo socializados” (Gaitán, 2006, p. 12). Para Qvortrup el trabajo escolar debe ser considerado como “verdadero trabajo, como económicamente valioso, puesto que la preparación forma parte del proceso de producción” (Gaitán, 2006, p. 12).

Así mismo, Qvortrup señala que la infancia es foco de profesiones específicas, los “expertos en infancia” constituyen un colectivo de/para la “profesionalización de la infancia”. Para este autor, la infancia es “elemento estructural y como una posición de estatus [que] cambia en tiempo y espacio de acuerdo con las necesidades e intereses de la sociedad adulta dominante” (Qvortrup citado por Gaitán, 2006: 12).

Gaitán (2006) y Pavez (2012) señalan que los planteamientos centrales de este enfoque son:

- La infancia es una categoría social variable, histórica y permanente.
- La infancia es parte integral de la sociedad y de la división del trabajo.
- “La dependencia estipulada en las niñas y los niños tiene consecuencias para su invisibilidad en las descripciones históricas y sociales” (Pavez, 2012, p. 93).

- “La ideología de la familia, constituye una barrera contra los intereses y el bienestar de las niñas y los niños” (Pavez, 2012, p. 93).
- La infancia representa a una minoría clásica sujeta a tendencias de marginalización y paternalización.

Ambas autoras coinciden en plantear que desde este enfoque niñas y niños son co-constructores de la infancia y la sociedad, sin embargo este aspecto queda velado bajo el manto de la autoridad adulta y de la dependencia, haciéndolos sujetos invisibles y agudizando su condición de minoría y subordinación permanente frente al poder adulto, anulando de esta manera su reconocimiento. Aunado a ello, Liebel precisa que niñas y niños son sujetos que se consideran “incapaces de decidir e incidir en los asuntos políticos, económicos y sociales que les afectan directamente. Las niñas y los niños no tienen capacidad de presión política, porque no tienen derecho a voto” (citado por Pavez, 2012, p. 93).

El segundo enfoque de la sociología de la infancia es el constructivista, desde el cual Jenks apunta que “la infancia no es un hecho natural sino una construcción social, y su estatus está constituido en formas particulares de discurso socialmente ubicado” (citado por Gaitán, 2006, p. 12), por tanto se integra y se ubica en un contexto social y cultural determinado. Al mismo tiempo que es un proceso de construcción, la infancia es un fenómeno que existe a partir de la actividad particular de cada niña y niño y de los adultos con los que interactúan. Por su parte, James & Prout proponen que se debe redefinir el papel de niñas/os como “agentes activos que negocian con otros actores individuales en un marco estructural que es producido y reproducido por ellos mismos” (citados por Pavez, 2012, p. 95).

Las tesis centrales del enfoque constructivista son (Gaitán, 2006 y Pavez, 2012):

- La infancia es una construcción social y un proceso de construcción permanente, se reconoce su carácter biológico integrado al contexto social y cultural.
- No existe una infancia sino varias infancias, esta pluralidad de infancias se debe a “la existencia de distintas construcciones de la misma” (Gaitán, 2006, p. 17) en cada sociedad siendo componente de su estructura.
- Niñas y niños son “activos en la construcción de sus vidas sociales” (Gaitán, 2006, p. 17), deben ser vistos como “actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven” (Pavez, 2012, p. 94).
- Niñas y niños no deben ser vistos como objetos pasivos de la estructura y procesos sociales, ya que realizan acciones y negociaciones con otros actores bajo su “capacidad de agencia dentro de los marcos estructurales” (Pavez, 2012, p. 95).
- “La institución de la infancia (como marco estructural) existe detrás de la actividad particular de cada niña, niño o persona adulta” (Pavez, 2012, p. 95).

El enfoque constructivista cuestiona la dependencia considerada como “parte del orden natural generacional” (Pavez, 2012, p. 96), más bien esta es consecuencia de la posición social y de poder que ocupan niñas y niños. Las distintas formas de ser niña y niño son producto de su construcción social situada y afectada por “desigualdades de género, de clase social y de origen «racial», nacional o étnico, en que participa[n]” (Pavez, 2012, p. 96), de ahí que existan muchas infancias.

El tercer enfoque es el relacional, propuesto por Mayall y Alanen. Estas autoras, consideran a la infancia como una generación con estatus y poder determinados, donde los procesos en los que participan niñas y niños conforman “relaciones generacionales de poder y negociación, similares al orden de género, constituidas también por este” (Pavez, 2012, p. 97). Las relaciones generacionales poseen una dimensión microsocioal y macrosocioal.

Mayall señala que es indispensable tener en cuenta “el punto de vista de los niños para entender cómo las niñas y los niños experimentan y entienden sus vidas y sus relaciones sociales” (citada por Pavez, 2012, p. 97). Desde esta mirada, niñas y niños son considerados actores y agentes sociales, aunque su acción sea de un poder minoritario, al estar implicados en “relaciones generacionales de poder en parte emanadas por la propia dependencia y la necesidad de protección” (Pavez, 2012: 98).

Los principales planteamientos del enfoque relacional son (Gaitán, 2006 y Pavez, 2012):

- La infancia es un proceso relacional y generacional entre niñas-niños y personas adultas.
- Es necesario comprender como niñas y niños experimentan sus vidas y relaciones sociales. Se precisa considerar el “punto de vista de los niños” (Mayall citada por Pavez, 2012, p. 97).
- “El conocimiento basado en la experiencia de los niños es fundamental para el reconocimiento de sus derechos” (Gaitán, 2006, p. 17).
- Niñas y niños son actores y agentes, esto permite “considerar las visiones de ellas y ellos sobre su vida *presente* y no tanto las repercusiones en su futuro” (Pavez, 2012, p. 98).

- Niñas y niños como agentes y grupo minoritario participan en relaciones políticas de poder a nivel individual (micro) y grupal (macro), por lo que se precisa del análisis de sus “relaciones desplegadas en espacios intrainfantiles y con las personas adultas en determinados entornos sociales como la familia, la escuela y el barrio” (Mayall citada por Pavez, 2012, p. 98).

Bajo el enfoque relacional niñas y niños son vistos como participantes competentes de un mundo compartido centrado en los adultos, el énfasis se ubica en dar voz a niñas y niños para que expresen sus propias perspectivas y visiones del mundo.

Este recorrido por las diferentes definiciones de infancia, desde diversos ángulos de la historia y teoría social, sirve para precisar de qué infancia se habla desde el proyecto social que constituyen las estancias infantiles universitarias, ya que desde el diseño de los procedimientos y lineamientos acerca de su creación y el ejercicio de sus prácticas se constituyen modelos de atención que responden a definiciones de la población infantil que atienden.

Partiendo de la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral (2011)⁴⁰ se les denomina *sujetos de atención* a “niñas y niños, sin discriminación de ningún tipo en los términos de lo dispuesto por el artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos” (LGPSACDIT, 2011, art. 10).

Por otro lado, la Convención de los Derechos del Niño⁴¹ define al niño/a como “todo ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años de edad, salvo

⁴⁰ En el capítulo 1 se aborda de manera más amplia el marco normativo de las estancias infantiles.

⁴¹ Aprobada como tratado internacional de derechos humanos el 20 de noviembre de 1989.

que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (art. 1).

La Convención reconoce que los niños son “individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones” (UNICEF, 2006, p. 6), además indica que “el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especial, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento” (UNICEF, 2006, p. 9).

Desde el marco normativo se define al niño/a como *sujeto*, y se entiende que es el individuo al que se asiste y apoya en sus necesidades básicas, las cuales están definidas, señaladas y delimitadas por una normatividad y por procedimientos institucionales. Esta noción de sujeto, apunta al sujeto del enfoque estructural-funcionalista y al niño que define Parsons, donde el conjunto de sistemas configuran al mundo y al sujeto dado que

la conducta de los individuos [se determina] a través de procesos de socialización e integración. En esta concepción, el individuo era un ser que actuaba bajo premisas y reglas externas, que si bien no le eran desconocidas y eran aceptadas, escapaban de su ámbito directo de acción y decisión (Salazar, 2010, p. 121).

Al efectuarse la socialización e integración en el espacio intrainfantil de la estancia infantil universitaria, donde niñas y niños pasan gran parte de su tiempo, en ese espacio es donde aprehenden⁴² pautas, reglas, valores, significados y orientaciones, por ejemplo, de lo que es un buen comportamiento,

⁴² Como ya se indicó en el capítulo 1, me refiero a *aprehender* desde los planteamientos de Bourdieu & Passeron (1996), como la acción que objetiva el trabajo pedagógico cuyo propósito es la adquisición de *habitus*.

cómo se deja de ser bebé para pasar a ser niño/a (al momento de controlar sus esfínteres), o de cómo se define el género y se diferencian niñas y niños.

Las experiencias de niñas y niños se sitúan tanto en su hogar como en la estancia infantil universitaria⁴³, en ambos espacios se efectúan procesos de *información social*⁴⁴, al respecto Cegarra (2011) precisa que

una vez nacido y vivido en una nación x se asimilan los mitos, las normas, las obligaciones y las instituciones que le son propias a esa sociedad. [por tanto], el individuo [...] va adquiriendo a través de procesos establecidos esa información social [...] ello garantiza la posibilidad de legitimación de esos universos de sentido (p. 79).

En la infancia se sitúa la socialización primaria, que es la fuente de sentido para los individuos (Berger & Luckmann, 2003),

[se] lleva a cabo especialmente en la familia y funciona por pautas más emocionales que racionales, a la vez que mediatizada por un fuerte control social: cómo debo ser y qué debo hacer, a través de la identificación de los otros significantes [...] La socialización requiere ciertas imposiciones a las niñas y los niños para su amoldamiento social, lo que trae como consecuencia la adjudicación de un lugar en el mundo social. (Pavez, 2012, p. 90).

Desde el nacimiento niñas y niños están sujetos a normas, valores, disposiciones y sentidos mediados por las personas adultas que les rodean, ya sean

⁴³ Al ser los dos espacios donde pasan mayor tiempo niñas y niños desde los 45 días hasta los 4 años.

⁴⁴ Cegarra (2011) plantea el término "información social", a partir de los planteamientos de Berger & Luckmann (2003) sobre el proceso de internalización, que constituye la base de la comprensión y aprehensión del mundo. Propongo utilizar el término "in-formación social" bajo un triple significado, por un lado me refiero al proceso de internalización (como proceso psíquico) antes referido, en segundo lugar aludo a la incorporación (lo que da forma y se encarna en el cuerpo) del conjunto de repertorios que incluyen normas, valores, prácticas, disposiciones y sentidos que niñas y niños aprenden en su día a día, y en tercer lugar me refiero al proceso de estar-en-formación de carácter continuo y permanente.

padres o familiares, o como en el caso de las estancias infantiles universitarias, por asistentes educativas o maestras que regulan su quehacer cotidiano. Se les indica qué se puede tocar y qué no, qué se puede comer y qué no, un sinfín de reglas y pautas que van organizando su actuar y que orientan y significan sus acciones en estos espacios relacionales de aprendizaje y sentido.

Niñas y niños a partir de los 2 años comienzan a interactuar entre ellos por medio del juego simbólico, en el cual imitan comportamientos, actitudes y prácticas de los adultos. Durante las observaciones realizadas en ambas estancias infantiles universitarias, era común ver como niñas y niños, entre 2 y 4 años, se asignaban roles al momento de jugar.

En general, las niñas fácilmente tendían a tomar muñecas y bebés de juguete, los arrullaban y les daban de comer, simulaban ser las ‘mamá’s; en algunas ocasiones, como lo observado en la EI-UNACH, los niños asumían los roles de ‘papás’ y en ocasiones, eran los encargados de hacer la comida y cuidar a los ‘bebés’ mientras las ‘mamá’s salían a realizar las compras en la tienda. En la EI-UAQ se observó que niñas y niños dialogaban, especialmente en el comedor, acerca de lo que les había ocurrido el día anterior o para señalar quiénes son sus maestras. También se observó en el grupo de preescolar que una niña tomaba la iniciativa para narrarles un cuento a sus compañeros.

Niñas y niños se relacionan permanentemente con sus pares al estar en la estancia infantil universitaria, ya sea para jugar, realizar actividades pedagógicas, hacer ejercicio, cantar, durante la lectura de cuentos o para ver películas y caricaturas. En estas interacciones en ocasiones se arrebatan juguetes, se lastiman accidentalmente o incluso intencionalmente, y se demuestran afecto al abrazarse y besarse o preguntarle al compañero por qué llora o está triste.

En sus rutinas incorporan ensambles y sentidos del mundo social que se articulan en su quehacer cotidiano, y al estar bajo el cuidado y atención de las agentes educativas.

De ahí que sea preciso comprender que en estas prácticas se producen, reproducen y distribuyen contenidos culturales, Díaz de Rada (2010) menciona que al comprender a la cultura como práctica “nos exponemos a contemplar a la cultura como una entidad mucho más compleja”, por tanto es necesario

Prestar atención a las prácticas, como formas concretas de acción en el tiempo, [...] ver que, simultáneamente, toda forma porta un contenido; todo proceso puede contemplarse, detenido, como una estructura; y toda persona está sujeta a las reglas de su comportamiento y es agente de su comportamiento. (Díaz de Rada, 2010, p. 219).

Es preciso señalar que en la presente investigación se consideran a niñas y niños como actores y agentes sociales, que se relacionan e interactúan con pares y adultos, y que es a partir de estas acciones y relaciones que también contribuyen a construir, transformar y organizar las formas, procesos y reglas que dan sentido a toda su actividad social, son co-constructores y partícipes de la cultura de una sociedad determinada.

Dado que la infancia es donde “la sociedad encuentra en el comienzo mismo un estrato natural —precisamente el estrato del que emerge la humanidad—” (Castoriadis, 2013, p. 366), entonces cabe preguntarse ¿en qué sentido se apoya este estrato natural?

2.2 Desarrollo y educación en la primera infancia

Como se explica en el primer capítulo, en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) se postula como interés superior que niñas y niños tengan

pleno derecho a desarrollarse física, mental y socialmente, siendo necesaria su protección y cuidado antes y después de su nacimiento por parte de su familia y del Estado.

En los últimos veinte años, diversos estudios han situado los primeros años de vida del ser humano como una etapa crucial, especialmente los estudios en neurociencias han hecho hincapié en la atención y cuidado que apoye el sano desarrollo cerebral de niñas y niños y por ende, se propicien experiencias para su desarrollo cognitivo y socio-emocional, puesto que

los cimientos para la arquitectura del cerebro se fundan muy temprano en la vida, mediante una serie continua de interacciones dinámicas en las cuales las condiciones ambientales y las experiencias personales ejercen una influencia significativa en cómo se habrán de expresar las predisposiciones genéticas. Ya que las experiencias específicas afectan circuitos cerebrales específicos durante etapas específicas del desarrollo – que se suelen definir “períodos sensibles” – es de importancia crucial aprovechar estas oportunidades tempranas del proceso de construcción del desarrollo. (National Scientific Council on the Developing Child citado por Oates, Karmiloff-Smith & Johnson, 2012, p. 4)

El desarrollo en la primera infancia o desarrollo infantil temprano (DIT) constituye un proceso integral y multidimensional en el que no solo se atienden las necesidades fisiológicas del niño (alimentación, salud e higiene) sino también sus necesidades afectivas, sociales, intelectuales y físicas. Myers, Martínez, Delgado, Fernández & Martínez (2012) definen el DIT como

proceso continuo que se produce cuando el niño interactúa (toma la iniciativa y responde) con las personas, las cosas y otros estímulos en sus ambientes biofísicos y sociales, y aprende de ellos. Poner las interrelaciones e interacción en el centro del proceso de desarrollo significa que su fomento integral exige que el niño tenga experiencias relacionadas con todas las dimensiones del desarrollo, no solamente del físico, y demanda ir más allá de la simple provisión de estímulos. Implica, asimismo, un reconocimiento,

impulso y aprovechamiento de las iniciativas del niño y de las respuestas que a éstas se dé.

...”infantil” y “temprano” ubican el desarrollo en el tiempo. Se refieren a los periodos del embarazo, puerperio, infancia y edad preescolar, es decir hasta los 6 años de edad. (Myers et al., 2012, p. 3)

El desarrollo como construcción y proceso requiere de la acción, ya sea de la niña o del niño, así como de la continua relación con pares y adultos. Los vínculos que niñas y niños establezcan con el resto de las personas serán de vital importancia en el dominio y transformación de sus habilidades, emociones y conocimientos que cada vez se volverán más complejos (Duro, 2011).

Vygotsky (2009) planteaba en su ensayo sobre *El desarrollo mental de los niños y el proceso de aprendizaje* (1935), que el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde el nacimiento, y que es precisamente a partir de la interacción y “bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p. 133) que su nivel de desarrollo se potencializa, la distancia entre su desarrollo real (el que realiza de manera independiente) y el que se potencia con ayuda es lo que se denomina como *zona de desarrollo próximo*. Vygotsky (2009) reconocía que niñas y niños son partícipes de su aprendizaje, aunque dependan de otros para su cuidado y atención.

De ahí que el sentido bajo el cual se atienden y cuidan niñas y niños repercutirá en el tipo de oportunidades que se les ofrezcan para su pleno desarrollo y aprendizaje. Ya sea al ubicarla/o permanentemente como sujeto de cuidado, dependiente y pasivo, como aquel receptáculo vacío listo para ser llenado; o bien al considerarla/o como actor y constructor de su propio desarrollo y aprendizaje, darle voz a sus experiencias y espacio a sus derechos

y expresiones. El sentido y posición que se asuman pueden marcar grandes diferencias entre la niña y el niño que son y los adultos que serán.

Gaitán (2006) precisa que en la misma Convención de los Derechos del Niño, si bien se promueve una cultura igualitaria y respetuosa con los derechos de los niños,

también recrea un determinado concepto de infancia y de las relaciones generacionales de poder que se derivan de éste al otorgar ciertos derechos y negar otros [...] la Convención representa la relación adultocéntrica que las sociedades occidentales y europeas mantienen con las niñas y los niños y se ha importado como un modelo universal de niñez. En este marco, son las personas adultas quienes conceden ciertas libertades, pero se mantienen el énfasis en la provisión y protección que facilitan las relaciones generacionales de poder, dando muy poca atención al ámbito de la participación. (Gaitán citada por Pavez, 2012, pp. 96-97)

Por otro lado, Myers precisa que el proceso de interacción y discurso sociocultural al interior del grupo familiar de crianza es fundamental como “referente para la construcción de la identidad” (citado por Duro, 2011, p. 24) del niño y de la niña.

El DIT como construcción y proceso biopsicosocial y cultural, se va constituyendo integralmente por distintas dimensiones que se complejizan y transforman con el tiempo. Las dimensiones que involucra son:

- Dimensión motriz. Se refiere a “la construcción del propio cuerpo”, se observa en la organización de las acciones coordinadas e intencionales que niños y niñas tienen respecto al manejo de su propio cuerpo. Como construcción cultural se manifiesta corporalmente en la voz, los gestos, posturas y movimientos corporales, etc. (Duro, 2011).

- Dimensión intelectual. Está estrechamente relacionada con la dimensión motriz, ya que al nacer niñas y niños comienzan a construir el conocimiento de su entorno a partir de sus interacciones en/con este, “partiendo de los reflejos innatos, los sentidos y la acción” (Duro, 2011, p. 26). Al establecer relaciones, el bebé establece esquemas de acción, de ahí que el juego sea indispensable en los primeros años de vida.
- Dimensión cognitiva. “Implica reconocimiento, procesamiento, organización y uso adecuado de la información” (Duro, 2011, p.26). En esta dimensión se ubica el desarrollo del lenguaje, como proceso implica el conocimiento de códigos complejos que posibilitan la comunicación con sus pares y adultos. Por ello “los relatos, las explicaciones, las lecturas que se le ofrecen desde edades tempranas, resultan tan valiosas” (Duro, 2011, p.26), ya que la comunicación ocupa un papel central. La articulación de la información que niñas y niños perciben a través de su olfato, gusto, tacto, oído, vista y postura corporal favorecen la comprensión de su entorno.
- Dimensión social. Se refiere a la progresiva complejización que establece la niña y el niño en sus relaciones con los otros y con su entorno, así como a “la propia identificación, la diferenciación de los otros, la autoestima y la valoración de los demás, el desarrollo de la confianza en sí mismo y en las figuras que le brindan cuidados” (Duro, 2011, p. 27), ya que además incluye la incorporación de normas y valores de su grupo social.
- Dimensión emocional. Conforme niñas y niños participan y se relacionan con otros, ya sea con sus pares y/o personas adultas,

experimentan nuevos afectos y sentimientos que dan lugar a la significación del mundo que les rodea. El establecimiento de vínculos afectivos les brinda seguridad para aventurarse en la “exploración del mundo, indagar, descubrir y aprender” (Duro, 2011, p. 24).

Como se puede apreciar, estas cinco dimensiones del DIT están intrínsecamente relacionadas unas con otros, el pleno desarrollo de niñas y niños implica la integración de las mismas.

2.2.1 Emociones y desarrollo

Las relaciones que establecen niñas y niños, como partícipes de un mundo compartido con pares y adultos, tienen como “sostén” los lazos o vínculos afectivos que construyen en inter-acción y convivencia. Especialmente en la primera infancia, los vínculos de afecto constituyen un soporte que les brindarán mayor seguridad en las distintas dimensiones de su desarrollo (Duro, 2011).

Maturana (1996), precisa que el dar cabida a las emociones y al contacto corporal continuo desde el nacimiento es fundamental,

El contacto corporal con la madre en el juego, en la confianza y aceptación total es fundamental para el desarrollo del niño [...] no sólo para que el niño crezca en normalidad psicomotora, sino para que crezca también en el respeto por sí mismo, ya que su mundo tendrá la espacialidad que surja de ese contacto y de ese autorrespeto.

Todos los seres humanos tenemos dominios de existencia que se intersecan en alguna parte [...] la sensualidad como dominio de intersección corporal tiene un carácter fundamental, porque en la medida que involucra el contacto con el otro involucra la aceptación del otro. La caricia es la aceptación del otro y la aceptación del otro es el fundamento de la convivencia social (Maturana, 1996, p. 266).

El encuentro corporal primigenio del ser humano se ubica en el acto de amamantar, para Bleichmar (citada por Duro, 2011) amamantar representa el primer acto vivencial de satisfacción y experiencia del ser humano. El amamantar al bebé no sólo constituye un acto de supervivencia al ser alimentado con nutrientes esenciales proporcionados por la leche de la madre, además representa un acto de amor como refiere Bordelois (2006).

Precisamente la palabra *amor* tiene como raíz latina la palabra *amma* (madre), de esta su raíz *ma* “imitativa de la voz infantil, que reproduce el balbuceo del bebé al mamar”⁴⁵ (Bordelois, 2006, parr. 7). El acto de mamar es acto de amor, “esencial más que ningún otro para fundar la experiencia del niño” (Bordelois, 2006: parr. 13).

Dávila & Maturana (2009) explican que el amar representa la posibilidad del surgimiento de lo humano: “El amar es el dominio de las conductas relacionales a través de las cuales uno mismo, la otra, el otro o lo otro, surgen como legítimos otros en convivencia con uno” (Dávila & Maturana, 2009, p. 152).

En el encuentro corporal del amamantamiento, el niño y la niña encuentran el punto de partida que configura su humanidad. Bajo las caricias, las miradas, los besos y los arrullos de la madre se extiende el cuerpo del niño o la niña como espacio emocional y de acción, puesto que “el cuerpo de uno depende de cómo vive uno la relación con los otros y consigo mismo” (Maturana, 1996, p. 269).

⁴⁵ La autora explica que “el español, con su habitual fidelidad y transparencia, guarda esta raíz prácticamente intacta, en expresiones como *ama de leche*, es decir, la que amamanta” (Bordelois, 2006, parr. 7).

En caso de que se llegue a interferir el encuentro corporal continuo entre la madre y el niño o la niña durante sus primeros meses de vida, es posible que se llegue a interferir en su desarrollo corporal, emocional, psíquico y social; de ahí que los seres humanos busquemos un sustituto (Maturana, 1996). Puesto que la EI-UNACH atiende a niñas y niños desde los 45 días de nacidos⁴⁶, la interferencia con el encuentro corporal de sus madres se sitúa al mes y medio de haber nacido, por tanto las agentes educativas que los atienden representarían el sustituto de la figura materna.

Entonces la agente educativa ocupa una posición corporal de mediación, en su día a día construye relaciones con niños/as, en las cuales debe “compartir una cierta sensorialidad con el otro, construida desde la confianza y la proximidad” (Planella, 2006, p. 270) así como desde/en el afecto.

De ahí que sea necesario reconocer que “las emociones constituyen el espacio de validez operacional de todo lo que hacemos” (Dávila & Maturana, 2009, p.139), se (re)producen en toda *inter-acción*⁴⁷, la fundamentan y legitiman.

Abu-Lughod & Lutz señalan que las emociones representan “fenómenos que pueden ser vistos en la interacción social, mucha de la cual es verbal, las emociones deben considerarse prácticas discursivas” (citadas por Calderón, 2017, p. 12).

⁴⁶En el caso de la EI-UAQ la interferencia se sitúa en el primer año de vida.

⁴⁷ Con el término *inter-acción* se propone profundizar en la comprensión de la doble connotación de la palabra “interacción”, me refiero a la *acción* que como tal ejecuta o efectúa el agente en/con relación al otro(s), y al encuentro *per se*. Precisamente porque en la acción queda comprendido “el sentido pretendido por el agente (la intención) y lo situamos en el complejo contexto de significado práctico en que se desarrolla” (García Selgas, 1995, p. 493). Entendiendo el *encuentro* como el acto relacional de reconocimiento legítimo del otro en la convivencia, que crea vínculos y construye humanidad (Maturana, 1995 y Gijón & Puig, 2010).

Para Calderón (2017), las emociones están constituidas por “repeticiones de vivencias significativas que son descritas, nombradas, interpretadas, expresadas, compartidas, contagiadas, comunicadas e intercambiadas con los otros sujetos” (p. 12). Es a partir de estos intercambios emocionales y comunicacionales que el/la niño/a conoce, comprende, interpreta y transforma el orden social del que forma parte.

De hecho, Berger & Luckmann explican que la estructura básica de la socialización primaria se asienta en el afecto y el compromiso, puesto que “la socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional” (citados por Cegarra, 2011, p. 80).

Lo afectivo consiste en *hacer sentir* al niño o niña parte del colectivo familiar, o bien cuando ingresan a tan pronta edad al espacio de la estancia infantil, al colectivo escolar⁴⁸. Asimismo implica verse “en relación con otros portadores de sentido” (Cegarra, 2011, p. 81), significa que la niña o el niño comienza a identificarse con las actitudes y roles de/con los otros y para sí mismo/a. En la socialización primaria se legitima a la niña o el niño como miembro efectivo de la sociedad, por ello se precisa “una identificación con carga emocional del niño[a] con sus otros significantes” (Berger & Luckmann citados por Cegarra, 2011, p. 82).

⁴⁸ Cabe precisar que si bien Berger & Luckmann (2003) sitúan la socialización secundaria en contextos institucionales específicos como la escuela o el trabajo, considero que en los/as niños/as que asisten a las estancias infantiles universitarias analizadas en esta investigación, la interferencia temprana con las corporalidades de la madre y la familia necesariamente implica que su socialización primaria sea compartida entre dos contextos, el familiar y el escolar.

Bowlby y Ainsworth explican que los primeros vínculos de niñas y niños influyen significativamente en su vida posterior, no sólo en interacciones futuras sino también en “el desarrollo de otros sistemas conductuales, como el juego y la exploración” (citadas por Repetur & Quezada, 2005, p. 7). La forma en cómo el niño o la niña organice su actuar con su madre y/o cuidadores principales⁴⁹, “afecta la manera en que organiza su comportamiento hacia los otros y hacia su ambiente” (Repetur & Quezada, 2005, p. 7).

Dávila & Maturana (2009) plantean que la convivencia debe estar “relacionada con el placer de estar en cercanía corporal con otros, en una expansión de la sensorialidad del modo de vivir humano” (p. 145). Particularmente con niñas y niños se precisa la profundización de esta cercanía corporal, ya que de no suceder, al efectuarse bajo una relación de distancia y quiebre, se les restringe la posibilidad de “sentirse parte de una comunidad humana que los integra y a partir de la cual puedan adquirir presencia como personas que pertenecen a ella en su legitimidad de seres amorosos” (Dávila & Maturana, 2009, p. 145).

Para estos dos autores, “los valores no se aprenden al imitar sino al co-emocionar con los adultos con quienes conviven [niñas y niños]. El niño [o la niña] no está imitando, se está transformando” (Dávila & Maturana, 2009, p. 148). Por tanto, lo afectivo en los encuentros corporales de niñas y niños entre/con pares y adultos con quienes comparten espacios intrainfantiles, les permite constituirlos, identificarlos y legitimarlos como miembros efectivos de la sociedad, así como les significa y posibilita construir y organizar su humanidad.

⁴⁹ En el caso de las EIU las asistentes educativas o responsables de grupo.

2.2.2 *Lenguaje y experiencia*

La infancia constituye el archilímite del lenguaje, en ella se sitúa el origen y fundamento del lenguaje y la experiencia (Agamben, 1978). Como se detalló anteriormente, el origen de la palabra infancia viene del latín *infantia*, que a su vez tiene por raíz la palabra latina *infans* que significa “que no habla, incapaz de expresarse”. El sujeto de la infancia es aquel que no puede expresarse pero también es el sujeto que en la experiencia originada en sus encuentros con los otros comienza a construir el lenguaje. Agamben (1978) explica que la infancia constituye el lugar del lenguaje

Desde el momento en que hay una experiencia, que hay una infancia del hombre, cuya expropiación es el sujeto del lenguaje, el lenguaje se plantea entonces como el lugar en que la experiencia debe volverse verdad. La instancia de la infancia, como archilímite, en el lenguaje, se manifiesta constituyéndolo como lugar de verdad (Agamben, 1978, p. 182).

El autor afirma que “en el balbuceo⁵⁰ de la infancia [...] el niño forma los fonemas de todas las lenguas del mundo, es el origen trascendental de la historia” (Agamben, 1978, p. 183).

Para Calderón (2017) el balbuceo es “el resultado de la imitación de los sonidos del lenguaje” (p. 14) que deviene de la conducta verbal de la madre y los estímulos (emocionales, físicos y sociales) que proporciona al niño o a la niña. En el balbucir el niño o la niña transforma el lenguaje, *juega* con las sílabas y comienza a formar palabras, ‘ma’, ‘pa’, ‘ta’... con la repetición de estos fonemas poco a poco irá formando palabras que le son familiares como ‘mamá

⁵⁰ Agamben (1978) asocia el balbuceo del niño/a con la historia bíblica de la torre de Babel, de ahí que lo compare con “la salida de la pura lengua edénica” (p. 183).

y ‘papá’, al nombrar inicia la organización del mundo que habita, Calderón (2017) destaca que este momento es *potencialmente simbolizable*.

Por tanto, los intercambios verbales con los adultos son fundamentales para el desarrollo del lenguaje en la niña y el niño (Vygotsky, 1996). Agamben (1978) destaca que la exposición al lenguaje es una condición imprescindible para el aprendizaje del mismo, por consiguiente para que el niño o la niña aprenda a hablar “necesita escuchar, ver y sentir la conversación de su comunidad, pues los solos gestos del adulto, le ayudan a conectar el cerebro con sus sentidos, y así más tarde a desarrollar y reconocer su propia voz” (Zuluaga & Giraldo, 2012, p. 3).

Al respecto, Vygotsky (1996) precisa que “el lenguaje del medio ambiente, con sus significados estables y permanentes señala la dirección que seguirá la generalización del niño” (p. 87); pero no sólo eso, a partir del lenguaje la niña y el niño aprehenderán las pautas y valoraciones culturales positivas y negativas que le son transmitidas y enseñadas por medio del lenguaje verbal y corporal (Calderón, 2017), esto es, la orientación y el significado de sus acciones y conductas corporales serán moduladas por medio del lenguaje de su madre y/o cuidadores primarios, a través del lenguaje constituirán el *sentido de sus acciones*.

Berger & Luckmann destacan el papel del lenguaje como “portador de los esquemas motivacionales e interpretativos [de] las distintas secuencias de aprendizaje del niño” (citados por Cegarra, 2011, p. 81), el lenguaje legitima los aprendizajes incorporados por el niño o la niña, pues es a través del lenguaje que conoce los referentes del mundo social.

Una vez que el niño o la niña entran en la lengua como sistema de signos la transforman y constituyen en discurso, para Agamben (1978) “ese pasaje de la lengua pura al discurso; ese tránsito, ese instante es la historia” (p.186). Es en la infancia que el ser humano se apropia del lenguaje, lo transforma en discurso y le da paso a la historia, Agamben explica que el hombre sin infancia sería un ser ahistórico.

Sólo porque hay una infancia del hombre, sólo porque el lenguaje no se identifica con lo humano y hay una diferencia entre lengua y discurso, entre lo semiótico y lo semántico, sólo por eso hay historia, sólo por eso el hombre es un ser histórico. (Agamben, 1978, p.183).

La niña y el niño comienzan a construir su historia en el momento en que empiezan a narrarse a sí mismos en el mundo, qué les acontece en su día a día, qué miran, qué escuchan, se preguntan ‘¿Qué es esto?’

¿Qué es esto?, no solo pregunta por un nombre concreto. El niño que lo pregunta busca algo más: que una persona mayor hable del mundo ¿Qué es esto? Pide tiempo para el diálogo, para pensar, para sorprenderse, para maravillarse. (Manen citado en Zuluaga & Giraldo, 2012, p. 3).

Hablarle al niño(a) del mundo significa expresarle “la visión del mundo de una cultura” (Bruner, 1999, p.15), entonces el niño o la niña aprenderá a identificar, clasificar y discriminar, a organizar el mundo y a sí mismo(a) con respecto al otro(a), estará expuesto a la alteridad⁵¹ y aprenderá a identificarse (Calderón, 2017); ya que a través de las narraciones “una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros” (Bruner, 1999, p.15).

⁵¹ Sobre la primera alteridad a la que se confronta el/la niño/niña, Héritier especifica que “desde la antropología se [le] denomina la valencia diferencial de los sexos” (citado por Calderón, 2017, p. 16), el resultado de esta primera alteridad, dualidad y ambivalencia es la identificación sexual del niño o la niña, para Freud este proceso “permite la entrada al orden social y a las relaciones interpersonales” (citado por Calderón, 2017, p. 16), y da origen a la formación del carácter.

Así como se nombra lo que está expuesto en el mundo, con el lenguaje niñas y niños también comienzan a nombrar lo que no está, nombran los vacíos, designan lo ausente.

Por ejemplo, al mostrar su vaso vacío, dirá: “no hay” o “no más” [...] Pero esta adquisición comporta su parte de sombra, cuando el bebé puede nombrar lo que está ausente, aparece en su mente la posibilidad de su propia ausencia. (Cabrejo citado por Petit, 2015, p. 83).

Durante las observaciones se registró como nombran las *ausencias* en el grupo de 3 a 4 años, por ejemplo en esta interacción⁵² entre 2 niños (O) y una niña (A):

O5: ¿Estás triste?, ¿qué tienes Samuel?

(*Samuel sin responder y sollozando*)

A5: Está triste porque no está su mamá

(diario de campo, 24 de octubre, 2017).

Freud señala que gracias al juego es como el niño soporta la ausencia de la madre (citado por Petit, 2012). También en los *juegos del lenguaje*⁵³ como las fábulas, cuentos y canciones, el niño y la niña encuentran un lugar para el reencuentro y la alegría, “felizmente, está la cultura y la lengua del relato, que apaciguarán su tormento” (Petit, 2012, p. 83).

Agamben (1978) considera que la fábula libera el silencio y lo transforma en encantamiento y hechizo, para este autor “es la fábula la que contienen la verdad de la infancia como dimensión original del hombre” (p. 190).

Las experiencias de la infancia se transforman en historia en el preciso y preciado momento en el que niñas y niños narran a su propio ser y al mundo compartido que habitan.

⁵² Esta observación se registró en la EI-UNACH con el grupo de maternal 3.

⁵³ García Selgas (1995) identifica a las narraciones como juegos-de-lenguaje.

2.2.3 Juego y aprendizaje

Infancia y juego van de la mano, como actividad social el juego se asocia directamente con lo que niñas y niños hacen cotidianamente, es *lo que les gusta hacer*, el juego es la ocupación de la infancia (Brooker & Woodhead, 2013).

Huizinga (2007) explica que el juego es una actividad placentera y de “acción libre, sentida y situada fuera de la vida corriente” (p. 27). La actividad lúdica es tan antigua como el ser humano, e incluso antecede al origen mismo de la cultura (Huizinga, 2007; Meneses & Monge, 2001)

Los animales juegan, lo mismo que los hombres. [...]

El juego, en sus formas más sencillas y dentro de la vida animal, es ya algo más que un fenómeno meramente fisiológico o una reacción psíquica condicionada de modo puramente fisiológico. El juego, en cuanto a tal, traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. Es una función llena de sentido. (Huizinga, 2007, p. 11-12)

El juego es una actividad dotada de sentido con una función social (Huizinga, 2007), ya que por medio del juego, el niño y la niña experimentan el proceso de socialización, la actividad lúdica se realiza en un tiempo y espacio delimitados, bajo un orden definido por reglas, en el cual el niño y la niña interpretan diferentes modelos culturales (Huizinga, 2007; Brougere, 2013).

Durante el juego el niño o la niña se presentan como algo más de lo que generalmente es, ya sea un pirata, un príncipe o princesa, o incluso una madre o un padre, esta simulación parece real mientras juega, cuando el juego acaba todo regresa al punto de partida. Estas expresiones son las representaciones simbólicas de la cultura, su existencia depende de “el individuo (niño), la edad, el género y su condición social” (Brougere, 2013, p. 5).

A los 2 años, con el inicio del juego simbólico el niño y la niña adquieren experiencia y crean sus propios juegos al “observar a otros jugadores en acción” (Brougere, 2013, p. 5) y al manipular los objetos del juego. En esta etapa los/as niños/as observan la actitud de sus padres y/o cuidadores ante determinada situación y la imitan, asumen conductas por sus referentes sociales próximos.

En la actividad de “hacer como sí” el niño re-produce, re-presenta, re-activa fuera del contexto habitual un estado o contenido mental, un escenario, generalmente en un contexto social asociando otro a su juego. Experimenta el descubrimiento del aspecto convencional de la atribución de la significación. (Mounoud, 2001, p. 71-72).

Precisamente esta carga de significación social que posee el juego deviene en actividad cultural y en objeto de aprendizaje (Brougere, 2013). A partir del juego niñas y niños aprenden a crear, expresarse, construir relaciones y límites con sus pares y con adultos, y también aprenden a negociar. El poeta y filósofo Tagore consideraba que “el juego y el arte desarrollaban simultáneamente la capacidad de empatía, la sensibilidad hacia el otro y la autonomía” (Petit, 2015, p. 88).

Para MacNaughton el juego es “un medio utilizado por los niños para ejercer poder y control entre ellos” (citada por Brooker & Woodhead, 2013, p. 4), aprender los límites del juego en ocasiones puede resultar doloroso, al entrar al juego, los jugadores (niñas y niños) obedecen reglas y asumen roles que se asignan o les son asignados, de no hacerlo puede tener por consecuencia la expulsión del jugador o el fin del mismo juego.

Meneses & Monge (2001) destacan que desde la perspectiva de los adultos se considera al juego como una actividad poco productiva y representa una pérdida de tiempo, sin embargo “el juego no es un lujo, sino una necesidad

para todo niño en desarrollo” (p. 114). Bruner (1983) considera que el desarrollo del lenguaje y la capacidad de razonar dependen de las oportunidades que niñas y niños tengan para jugar con el lenguaje y el pensamiento. El juego es la práctica ideal con la cual exploran y reconocen los elementos de su entorno, es por ello que las prohibiciones limitan la experiencia lúdica.

La ONU reconoce el juego como un derecho indispensable de niñas y niños en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), “los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.” (art. 31, parr. 1). El Comité sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2013) define el juego infantil como:

todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños; tiene lugar dondequiera y cuando quiera que se dé la oportunidad. [...] El juego entraña el ejercicio de autonomía y de actividad física, mental o emocional, y puede adoptar infinitas formas, pudiendo desarrollarse en grupo o individualmente. Estas formas cambian y se adaptan en el transcurso de la niñez. [...] Aunque el juego se considera con frecuencia un elemento no esencial, el Comité reafirma que es una dimensión fundamental y vital del placer de la infancia, así como un componente indispensable del desarrollo físico, social, cognitivo, emocional y espiritual. (citado por Brooker & Woodhead, 2013, p. iv),

Para Huizinga (2007), la característica esencial del juego es la acción libre. Como actividad libre también es placentera y sirve para desarrollar las capacidades corporales y selectivas de niñas y niños. Bruner (1983) identifica que las características y funciones fundamentales del juego son:

- Es una actividad espontánea con un fin determinado.
- Es divertido
- Es un excelente medio para la exploración y la invención.

- Es una forma de socialización, que refleja las relaciones y roles de los adultos.
- Es una actividad que permite al niño expresarse y relacionarse con sus pares.
- Desempeña un papel importante en el desarrollo del lenguaje, ya que el niño experimenta con las combinaciones de sonidos y palabras haciendo posible la elaboración de expresiones más complejas.
- Reduce las posibilidades de frustración o fracaso, ya que los niños modifican su actividad si se sienten aburridos.

Brougere (2013) plantea que si bien el juego tiene como característica el aspecto ficticio, éste tendrá estructuras preexistentes que lo definen y hacen posible su realización, puesto que la propia “organización cultural de las sociedades modela los tipos de juego que los niños experimentan, así como dónde y con quién jugar” (Brooker & Woodhead, 2013, p. 1).

Dado que la separación de niñas y niños de la vida cotidiana en sus primeros años de vida se hace cada vez más frecuente, a partir de su ingreso temprano en guarderías, estancias infantiles y jardines de niños, Brooker & Woodhead (2013) destacan el papel del juego como un medio que les permite a niñas y niños explorar el mundo que les rodea, experimentar ideas, roles y vivencias, y aprender a “comprender mejor y construir su propia posición social dentro de dicho mundo” (p. 2).

La experiencia lúdica en el juego se traduce en desarrollo emocional, físico, cognitivo y social para niñas y niños. Jugar es una actividad que sirve como dispositivo cultural para que niñas/os aprehendan e incorporen movimientos

corporales, valores, normas, disposiciones y sentidos de la sociedad que forman y construyen junto a otros actores sociales.

El juego conjuga y construye experiencia, aprendizaje y sentido, se sitúa en espacios y tiempos específicos; quienes cuidan y atienden a niñas y niños son responsables de crear condiciones propicias para el juego, su labor es contribuir a la construcción del espacio lúdico.

2.2.4 Cuerpo infantil y ortopedia pedagógica

Durante la Edad Media, la infancia pierde la importancia que ostentaba en la época romana vinculada a los ciclos de la naturaleza y a la organización de la sociedad, era parte de las edades de la vida (Aries, 1986; Varela, 1991).

A partir del Renacimiento, bajo el enfoque humanista, el interés en la infancia recobra su lugar de la mano del “desarrollo de estructuras educativas, [el] énfasis en la formación separada del niño, e incluso del adolescente” (Aries, 1986, p.10), la infancia se percibe como proceso de maduración biológica del individuo, se considera como “una etapa específica de la vida individual diferente de la edad adulta. Al mismo tiempo que se afianza un proceso de individualización creciente cobrará cada vez más importancia el moldeamiento sistemático de las tiernas anatomías infantiles” (Varela, 1991, p. 231).

La infancia se vuelve el objetivo de los intereses de los programas educativos, el cuerpo infantil se convierte en depositario de los efectos de las acciones encaminadas a formarlo como un buen ciudadano, dado que los cuerpos adultos ya formados ofrecían mayor resistencia. En cambio el cuerpo infantil es visto como “dúctil y maleable, fácil de gobernar por naturaleza” (Varela, 1991, p. 231), estas propiedades hacen del cuerpo infantil una *buena semilla*.

Varela (1991) explica cómo gracias a la práctica educativa se moldean y diferencian los cuerpos infantiles de acuerdo al grupo social de pertenencia.

Durante el absolutismo, los cuerpos infantiles de la nobleza debían distinguirse de los cuerpos infantiles de las clases populares, para ello se aplicaban técnicas y dispositivos que les confirieran elegancia y elocuencia al andar, hablar, comer, danzar y jugar; los cuerpos refinados de la nobleza eran producto de clases intensivas de esgrima, danza y equitación. A los/as niños/as de las clases distinguidas se les exigía “un fuerte autocontrol que se manifestaba a través de la etiqueta y el ceremonial cortesano” (Varela, 1991, p. 232). La competencia corporal de la nobleza legitimaba y servía para descalificar a otros cuerpos, los cuerpos vulgares de las clases pobres.

Los cuerpos infantiles de los pobres eran recogidos en “albergues, hospitales, casas de misericordia, casas de doctrina y seminarios de pobres, [tenían] como objetivo principal la inculcación de la moral, la formación de hábitos de subordinación y obediencia y [de] ser posible también de laboriosidad” (Varela, 1991, p. 233).

El objetivo que se tenía, más que formar a los/as niños/as como estudiantes perfectos, era asegurar la dominación y obediencia de las clases populares, “que adquirieran el hábito de la sumisión a la autoridad y el temor al castigo” (Varela, 1991, p. 233).

La libertad, ociosidad y desorden con que vivían debía cambiarse por la “fijación espacial por el enclaustramiento semiconventual, la memorización de catecismos y la reglamentación de sus vidas” (Varela, 1991, p. 233). El *encajonamiento* de los cuerpos infantiles de los pobres y la aplicación de dispositivos didácticos tendría por consecuencia la falta de conciencia autónoma de

grupo, la aceptación de inferioridad intelectual y el diseño de cuerpos para el trabajo manual y oficios mecánicos, “la aceptación del cuerpo de la pobreza crea la ficción de la pobreza enriquecida” (Varela, 1991, p. 234).

Para Varela (1991), los verdaderos artífices de la pedagogía moderna fueron los jesuitas. En los colegios de la Compañía de Jesús se implementaba un sistema de *disciplina dulce* del cuerpo infantil a partir de diversos ejercicios y actividades como juegos, recreos y representaciones teatrales de carácter educativo. En vez de la disciplina autoritaria y el castigo físico, “la educación jesuítica pone de manifiesto la rentabilidad de la vigilancia dulce y la domesticación suave” (p. 236).

Con la Ilustración, el cuerpo infantil se revaloriza. Rousseau, autor de *Emilio*, considerada “la biblia pedagógica de la Edad Contemporánea” (Varela, 1991, p. 237), define el período de los 2 a los 12 años como la “edad de la naturaleza”, por lo que los/as niños/as en este rango de edad deben recibir una educación de los sentidos. Los cuerpos infantiles deben ser cultivados al igual que la mente; cuerpo y mente deben ser ejercitados a la par, así como debe cultivarse su alma a partir de criterios morales. Para Rousseau, “cuanto más robusto y fuerte se vuelve el niño, se hace más sensato y juicioso” (Varela, 1991, p. 238).

Bajo la premisa del *cuerpo sano* se traza el camino hacia la gimnasia moderna como arte del cuerpo del siglo XIX, se da origen a la educación física como disciplina pedagógica y se constituye la pedagogía de los cuerpos higiénicos (Varela, 1991; Planella, 2006). Planella (2006) explica que a finales del siglo XIX y principios del XX se combinan las políticas educativas y sanitarias con el propósito de

higienizar a los cuerpos de los futuros ciudadanos. La combinación de políticas educativas y sanitarias, se convertirá a la vez en un importante sistema de control social a través —sobre todo— del ejercicio del control corporal de los cuerpos de los ciudadanos. (Planella, 2006, p. 150).

Con el propósito de obtener cuerpos sanos, higiénicos y obedientes se constituye un *corpus* de disciplinas, técnicas, dispositivos y artefactos que intervienen en la situación médico-social de la familia y sus hijos/as. La pediatría, puericultura, las casas de maternidad y de higiene infantil, los hospitales pediátricos, persiguen un doble objetivo “primero, erradicar y/o disminuir los altos niveles existentes de mortalidad infantil y, segundo, controlar las prácticas corporales que se daban dentro de las familias” (Planella, 2006, p. 157).

Durante la primera mitad del siglo XX, la pedagogía y la medicina tienen por objetivo “la incidencia en los niños, vistos ahora como sujetos integrales en los cuáles es necesario educar, de forma conjunta, su dimensión moral y corporal” (Planella, 2006, p. 158). La higienización pedagógica tiene como meta el *correcto desarrollo* del cuerpo infantil, los autores Gay y Cousin especifican que se deben desarrollar seis características básicas: “aseo, aireación, ejercicios físicos, cuidado de los accidentes y síntomas de enfermedades, sueño y vestido” (citados por Planella, 2006, p. 159).

La puericultura de principios del siglo XX sienta sus bases en estos seis aspectos que se han preservado hasta la actualidad, el énfasis en ellos se puede observar en el diseño de programas para la atención y cuidado de lactantes, maternos y preescolares como el correspondiente al estándar de competencia EC0435.

Con la revolución industrial se demanda “una fuerza laboral dotada de competencias determinadas y de una exigente disciplina de la mente y de los

cuerpos” (Brünner, 2003, p. 35), por medio de la educación se busca obtener cuerpos competentes y disciplinados e inicia el proceso de alfabetización de niños y niñas. La educación se estandariza, la división mecánica del trabajo es llevada a las aulas a través de la “especialización y secuencialización de las tareas, disciplinamiento de la actividad humana y jerarquización de las funciones y posiciones [corporales]” (Brünner, 2003, p. 35).

El diseño del mobiliario escolar debía “posibilitar la adaptación de los cuerpos de los educandos” (Planella, 2006, p. 160), con ello surge el diseño ergonómico en respuesta a esta necesidad, ya que ofrecía la posibilidad de moldear la espalda durante la realización de diferentes actividades con el uso de sillas que disminuyeran los dolores raquíuticos, así se busca la “prevención y corrección de posibles deformidades corporales” (Planella, 2006, p. 160).

La educación de masas debía contribuir tanto a la construcción de la nación como a las solicitudes del modelo económico pujante: el capitalismo. Los cuerpos infantiles debían ser educados de conformidad con los valores de la sociedad

patriotismo, moralidad y conformidad con la posición ocupada en la estructura social.

[Así como] la educación debía disciplinar a la fuerza laboral para cumplimiento preciso de las tareas que conforman la base de la producción industrial. No es la creatividad o iniciativa personal lo que se premia en la línea de producción, sino el exacto ejercicio de las actividades propias del puesto de trabajo. (Brünner, 2003, pp. 36-37)

En oposición a la educación de masas surgen proyectos pedagógicos que buscan la recuperación del cuerpo como la *Escuela Nueva*. Planella (2006) expone que la Escuela Nueva son las teorías y corrientes pedagógicas que se fundamentan en “métodos activos y una atención especial a los aspectos físicos

de la persona” (p. 188). Este movimiento opuesto a la tradición pedagógica cartesiana es definido por Adolf Ferrière como

Reacción contra lo que subsiste de medieval en los sistemas actuales de enseñanza: contra su formalismo, contra su práctica habitual de desenvolverse en el margen de la vida, contra su incomprensión profunda de lo que constituye el hondo y esencia de la naturaleza infantil. La Escuela activa no es anti-intelectual sino anti-intelectualista: combate esa inclinación que concede a la inteligencia un lugar preponderante. (citado por Planella, 2006, p. 188).

La Escuela Nueva privilegia el aprendizaje por parte del niño/a como sujeto activo en vez de receptor pasivo. “La presencia corporal activa del sujeto pedagógico será necesaria para posibilitar los aprendizajes, pues estos se ejecutarán a través de todos los sentidos” (Planella, 2006, p. 189). Cuerpo y mente se unen bajo una perspectiva holística e integral bajo múltiples dimensiones, Planella (2006) puntualiza las más relevantes:

- El/la niño/a tiene libertad de movimiento en los espacios escolares.
- Para la construcción de la personalidad del/a niño/a y el desarrollo infantil se deberán considerar las dimensiones motriz, psicológica, afectiva y social.
- Posibilita la experimentación del/a niño/a para su aprendizaje.
- Reintroduce y potencia disciplinas que favorecen la dimensión corporal como la educación física, música y artes plásticas consideradas marginales en el currículum escolar.
- Facilita la toma de conciencia del cuerpo infantil y “hace vivenciar el cuerpo como posibilidad de experimentación de «placer»” (p.89).

A raíz de la aparición del enfoque de la Escuela Nueva comienzan a surgir distintas perspectivas pedagógicas que buscan reintroducir y potenciar al

cuerpo en la educación. Tal es el caso de las *pedagogías sensibles* y la *pedagogía de la ternura*.

Gallo (2014) analiza la propuesta de la *pedagogía de lo sensible* que busca potenciar las prácticas corporales en educación partiendo del concepto de sensibilidad (que guarda estrecha relación entre cuerpo y educación), y del cuerpo como símbolo. *Lo sensible*, explica la autora, como concepto estético alude a todo aquello que pasa por el cuerpo, que tiene el poder de afectar y ser afectado, es lo que “conmueve el alma, lo que la deja perpleja, es decir, la fuerza de plantearse un problema” (Deleuze citado por Gallo, 2014, p. 199).

La educación de lo sensible pone el acento en el cuerpo como potencia para el aprendizaje a través de los sentidos y la experiencia, “rescata la imaginación, la contemplación, la atención, el sentimiento, la percepción, el asombro; así como los principios de introspección, delicadeza, inexactitud, fineza y variabilidad” (Gallo, 2014, p. 199). Son expresiones de lo sensible y posibilidades de aprendizaje desde el cuerpo “mirar, escuchar, tocar, gustar, pensar, sentir, imaginar, crear, desear” (p. 201).

Posicionar al cuerpo como potencia significa experimentar el cuerpo, hacerlo expresivo y sintiente a partir de la práctica corporal, puesto que “una práctica corporal es una forma de lo sensible relacionada con la sensación porque es una modalidad de la experiencia: a la vez *devengo* en la sensación y *algo ocurre* por la sensación” (Gallo, 2014, p. 202).

Se precisan proximidad y encuentro en la educación de lo sensible, tanto de quien aprende como de quien enseña. La cercanía en la convivencia de los cuerpos del/a maestro/a y el/la niño/a como cuerpos sintientes favorece y potencializa el aprendizaje y la experiencia bajo esta perspectiva pedagógica.

La *pedagogía de la ternura* es un movimiento pedagógico latinoamericano que tiene su origen en las propuestas educativas de José Martí, recuperadas por la educadora cubana Lidia Turner Martí⁵⁴. Esta propuesta pedagógica sitúa a niños y niñas como actores y agentes de su propio aprendizaje, busca “la confianza del ser humano en sí mismo, desde las primeras edades; eso le da una gran fortaleza para avanzar en la vida” (Turner citada por Isaías, 2013).

El fundamento de la pedagogía de la ternura es el pensamiento latinoamericano, así que además de tener como base la pedagogía martiana, incluye a Gabriela Mistral y Simón Rodríguez, quien afirmaba que había que enseñar a los niños a *ser preguntones*. La pedagogía de la ternura posibilita la capacidad de niñas y niños de indagar, explorar, sentir y cuestionar su propio entorno con la finalidad de acostumbrarlos a que confíen en sus propias potencialidades.

En años recientes, gracias a la inclusión del cuerpo en la educación, se han promovido perspectivas pedagógicas que parten del encuentro como acto y proceso educativo. Dávila & Maturana (2009) proponen la *pedagogía del amor* con el programa educativo “Amar-Educa”, esta propuesta “desplaza la mirada hacia la comprensión de los fundamentos biológico-culturales del vivir humano” (p. 135).

Desde esta perspectiva los espacios físicos que habitan los seres humanos, incluido el espacio educativo, son vistos como matrices relacionales de las que emanan las acciones individuales y colectivas, así como los sentidos de vida que surgen de ellas en/con la convivencia. Con esta mirada, la educación es vista como

⁵⁴Turner Martí, L. & Pita Céspedes, B. (2002). *Pedagogía de la ternura*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

«un proceso de transformación en la convivencia», lo cual implica que todo lo que ocurra en los espacios relacionales constituirá las condiciones propias configuradoras de la particularidad de los espacios educativos [...] En este ámbito adquiere importancia fundamental la presencia de las personas adultas, pues son ellas quienes modulan los espacios relacionales de los niños y jóvenes con los cuales se convive. (Dávila & Maturana, 2009, p. 138).

En la pedagogía del amor lo central está en la emoción desde la cual se vive, se convive y se hace la educación.

Jaramillo & Orozco (2015), analizan la propuesta educativa de la *pedagogía del encuentro* que toma como referentes los postulados de Emmanuel Lévinas y Enrique Dussel. La noción de *encuentro* implica encontrarse con el otro, atender su presencia (cuerpo, memoria y testimonio), brindarle hospitalidad y hacerse responsable de lo que le pase al otro. La educación debe ser pensada en la atención a las necesidades del otro, esto significa “el reconocimiento de la alteridad...que requiere ser hospedada” (p. 50).

La pedagogía del encuentro sitúa a maestro y alumno en “el lugar de la socialización entre iguales y diferentes al mismo tiempo” (Jaramillo & Orozco, 2015, p. 50), de ahí que se considere el encuentro en situación de “mismidad”.

Las relaciones de encuentro y reconocimiento parten de una relación dialógica y creativa, en la que los procesos educativos deben favorecer la formación holística e integral de los actores sociales. El diálogo y el arte son medios que posibilitan hablar con el otro, escuchar al otro, sentir al otro, pensar al otro y aprender con el otro.

En suma, este recorrido por los distintos enfoques pedagógicos permite conocer como las acciones orientadas por los mismos inciden y afectan los cuerpos infantiles, sirve para identificar bajo qué miradas se diseñan e

implementan los programas de atención y formación de niñas y niños en las estancias infantiles universitarias, para comprender cuáles son los sentidos de las acciones que construyen a los cuerpos de la infancia.

2.3 Marco de sentido de la acción

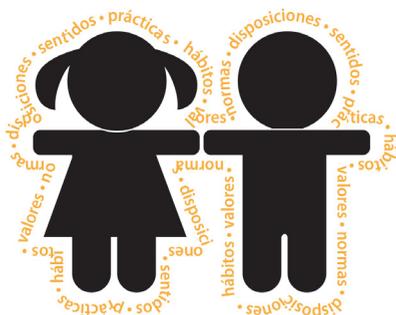
La infancia como construcción y proceso sociocultural constituye el espacio primigenio de la experiencia, el lenguaje y la historia. Las experiencias vividas durante esta etapa son altamente significativas, pues comprenden el sustrato que produce, reproduce, modifica, intercambia y sedimenta el sentido la acción humana. Finol (2014) enfatiza que el solo actuar del sujeto “segmenta el mundo, lo semiotiza, le da sentido” (p. 169).

Durante la primera infancia (0 a 6 años), niñas y niños inician el aprendizaje de las prácticas, las normas, los valores y los sentidos de la interacción social cotidiana. La experiencia y repetición constante de estos aprendizajes mediante rutinas, están encaminados en formarlos/as como “miembros competentes de la sociedad”, gracias a estas rutinas se alcanza lo que Giddens denomina la “conciencia práctica” (citado por Salazar, 2010, p. 126). La conciencia práctica es la que permite a los agentes desenvolverse de manera casi natural en la vida cotidiana.

La internalización de este proceder y actuar social es lo que Berger & Luckmann plantean como la base “para la comprensión de los propios semejantes y para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social” (citados por Cegarra 2011, p. 79). Entonces, ¿cómo se efectúa esta aprehensión de significantes cuando la niña o el niño ingresa a los 45 días de nacido a las estancias infantiles universitarias?

Niñas y niños que son atendidas/os en las estancias infantiles universitarias pasan gran parte de su tiempo en este espacio intrainfantil, donde se efectúan procesos de *in-formación social*. Con esto me refiero al conjunto de procesos que se realizan de manera simultánea y que están interrelacionados, por un lado se realiza el proceso de *internalización* (proceso psíquico que se expresa discursivamente); por otro lado se realiza el proceso de *incorporación*⁵⁵ (que da forma y se encarna en el cuerpo) del conjunto de repertorios que incluyen normas, valores, prácticas, disposiciones y sentidos que niñas y niños apprehenden en su día a día (esquema 1), y por último el proceso de estar-enformación que conduce a la adquisición de *habitus*.

Esquema 1. Conjunto de repertorios que se encarnan en los cuerpos infantiles *en-acción*



Elaboración propia con base en García Selgas, 1995.

Los procesos de *in-formación social* se realizan con las acciones de los agentes —niñas, niños y agentes educativos— que inter-actúan en el espacio de la estancia infantil universitaria, las acciones son producidas

⁵⁵ Más adelante se define como *encarnación* (García Selgas, 1995).

y producen marcos de acción que son articulados por sentidos que las orientan y significan.

Se entiende por *acción* como “aquella conducta a la que el agente imputa un significado o sentido subjetivo” (Weber citado por García Selgas, 1995, p. 493).

García Selgas (1995) precisa que para comprender una acción es necesario captar “el sentido pretendido por el agente (la intención) y situarlo en el complejo contexto de significado práctico en que se desarrolla [trasfondo]” (p. 493)

El *sentido de la acción* representa el significado y orientación de la acción, el sentido se inscribe en un marco que lo produce y sedimenta en las acciones de los agentes, por tanto, la comprensión del marco sentido de la acción de los agentes de las estancias infantiles universitarias permitirá analizar cómo se realiza la construcción de los agentes de la infancia: las niñas y los niños.

A continuación se irán explicando los componentes que articulan el sentido de la acción.

2.3.1 Intencionalidad y trasfondo (marco)

García Selgas (1994), discípulo de Giddens, recupera dos aspectos de la noción de agente de este autor: la *intencionalidad* y la *conciencia práctica* como componentes de las acciones. Giddens (1995) define la intencionalidad del agente como las razones y motivaciones para su actuar, aunque estas no sean parte de su conciencia discursiva. La conciencia práctica es “lo que el agente puede explicar sobre su actuar de manera directa y sencilla” (Salazar, 2010, p. 125).

García Selgas (1995) enfatiza que la *intención* es componente básico de la acción y “es la forma biológicamente primaria de la relación intencional entre el organismo y el entorno” (p. 494), otros estados intencionales que entran

en la acción son las creencias, deseos, miedos, etcétera. La intencionalidad conjuga dirección y significado (carga representacional) del acto, se sitúa “en el cruce de un campo cultural y un espacio intencional” (García Selgas, 1995, p. 494), y se realiza en la práctica.

La *conciencia práctica* de los agentes representa el *know-how* de lo que se puede o lo que se debe hacer, el saber hacer —*savoir faire*— de los agentes en la cotidianidad, es el conocimiento construido históricamente.

Toda acción social se ubica en un espacio-tiempo construido por un entramado de relaciones asimétricas de producción, poder y comunicación; las acciones se caracterizan por tener un sentido que se inscribe en un trasfondo o marco que permite especificar su contenido, el marco “es a la vez expresivo (representa, significa, dice, manifiesta, etc.) y valorativo/normativo (se sitúa en y respecto de un orden social).” (García Selgas, 1995, p. 495).

El *trasfondo* o *marco de sentido*⁵⁶ se constituye sociohistóricamente y se estructura narrativamente, se origina a partir de la sedimentación de “hábitos, disposiciones, creencias, prácticas y biografías. Estos rasgos [...] permiten ver que el trasfondo habita el espacio mediacional entre lo presimbólico, instintivo o natural y lo sociocultural” (García Selgas, 1994, p. 57).

Los marcos de sentido implican regularidad (observable en las rutinas), sistematicidad (organización, clasificación, estructuración) y producción (se realiza en las acciones de los agentes). El hecho de que los marcos de sentido sean producidos *en-acción* significa que se constituyen dinámicamente.

⁵⁶ En adelante se utilizará el concepto "marco de sentido".

García Selgas (1994; 1995) explica que los principales procesos o manifestaciones en que se realiza, despliega y convierte efectivamente el marco son: los procesos de *formación de identidad* individual y colectiva, el *habitus* como proceso de sedimentación de disposiciones duraderas y los procesos de configuración dinámica de esquemas corporales y modelos de conducta, que el autor denomina como *encarnación*.

El marco de sentido es “vivenciado”, es decir que se realiza en/con la experiencia, se constituye por la(s) acción(es) de los agentes, y a su vez son constituidos por él. El sentido de las acciones de los agentes queda de manifiesto públicamente por la *narratividad*.

2.3.2 *Narratividad*

La narración es el hilo conductor de la acción y la intencionalidad, “el significado de las palabras viene determinado por el curso de la acción en que se inscriben” (García Selgas, 1995, p. 494).

Bruner (1999) destaca el papel de la narración como “forma de pensamiento y expresión de la visión del mundo” (p. 15) de una sociedad, para el autor la narración es el medio de expresión del Yo agente.

Niñas, niños y adultos encuentran en la narración un apoyo a su modo de pensar y sentir, ya que les permite “crear una versión del mundo en la que, psicológicamente, pueden buscarse un sitio a sí mismos: un mundo personal. [...] La narración es forma de pensamiento y vehículo para la creación de significado” (Bruner, 1999, p. 58).

La narración permite organizar y gestionar el conocimiento del mundo, así como estructurar las experiencias de los agentes, “forja una suerte de continuidad entre el presente, el pasado y *lo posible*” (Petit, 2015, p. 93).

Bruner (1999) señala que “la importancia de la narración para la cohesión de una cultura es tan grande como lo es para la estructuración de la vida de un individuo” (p. 59). Petit (2015) asocia la narración con un *tejido de relatos* de la vida que une elementos discontinuos desde la primera infancia hasta la vejez. El agente es y existe narrativamente, al narrar-se es el “Ser en palabras”.

2.3.3 Encarnación

De las tres manifestaciones del marco de sentido, la *encarnación* es el proceso que que conjuga la consolidación y funcionamiento del *habitus* y la generación de esquemas de *identidad*.

Bourdieu & Passeron (1996) definen *habitus* como “principio generador y unificador de las conductas y de las opiniones de las que es asimismo el principio explicativo, porque tiende a reproducir en cada momento de una biografía el sistema de las condiciones objetivas de la que es producto” (p. 218). El *habitus* es interiorización de lo externo y exteriorización de lo interno, su fin último es la duración y transferencia a nuevas situaciones y conductas.

El proceso de identidad genera las capacidades prácticas y simbólicas que van conformando al agente, García Selgas (1995) enfatiza que la naturaleza del proceso de identidad es de naturaleza narrativa y se complementa con un control afectivo, se caracteriza por el interés social del que está investido, la diferenciación del ser y su significatividad.

García Selgas (1995) explica que la encarnación involucra cuatro hechos básicos y generales:

1. Está ligada a estructuras de pensamiento.
2. Existe en/por las prácticas de los agentes.
3. “Las clasificaciones y taxonomías prácticas [...] están enraizadas en la organización, experiencia y ordenación corporal” (p. 511).
4. El porte con que actúa un agente (*hexis corporal*) asienta su manera de pensar y sentir, así como su idiosincrasia y el sistema de organización social al que pertenece.

El autor enfatiza que el proceso de encarnación “es una naturalización de distinciones y oposiciones sociales, que se expresan en las diversas acciones de los agentes y que asientan un fondo último de significación” (García Selgas, 1995, p. 512).

La encarnación se objetiva en el cuerpo como resultado de la experiencia, “aparece como una especie de prótesis vital de sentidos, que hace posible el asentamiento de *habitus*, la intervención habilidosa en diversos espacios sociales y el desarrollo de procesos de identidad” (García Selgas, 1995, p. 514).

La corporalidad del agente sirve como control efectivo y reconocido de la competencia práctica, garantiza la seguridad y continuidad del sistema de significados que funcionan como esquemas generativos de prácticas.

El sistema de significados se asienta a partir de relaciones e intercambios que unifican a través de mediaciones y les otorga una carga valorativa, el cuerpo⁵⁷ del agente es el resultado de la intersección del sistema de relaciones y significados.

⁵⁷ Szurmuck & McKee (2009) definen el cuerpo como la intersección de su dimensión biológica (salud, alimentación, reproducción, necesidades, placeres, etc.), de la dimensión histórica (al incorporar prácticas discursivas, modos de vivir y morir), así como prácticas, instituciones, tecnologías y experimentos que intervienen en él, lo disciplinan y modifican.

Las relaciones, intercambios y negociaciones se estructuran en sistemas que guardan coherencia por una *lógica identitaria* que distingue, elige, pone, reúne y narra. De acuerdo con Castoriadis (2013), la lógica identitaria funciona como un esquema de separación que distingue, define y reúne los elementos de un sistema, en este caso, separa, distingue, define y reúne relaciones.

La infancia como construcción relacional históricamente situada, también se inscribe en sistemas de relaciones y significados que guardan coherencia con la sociedad en su conjunto.

Siendo la primera infancia fundamental en el aprendizaje de disposiciones tempranas que se inscriben en posturas y movimientos corporales, esquematan la comprensión del sentido de las situaciones así como la capacidad de respuesta de los/as agentes, resulta necesario prestar atención al sentido de las prácticas que en esta etapa se realizan, con el propósito de analizar la manera en que comienzan a sedimentarse los hábitos, disposiciones, valores, normas y sentidos en los cuerpos de niñas y niños, y que serán visibles en el proceso de formación de su identidad y en su inter-actuar.

Por último, es necesario apuntar que los marcos de sentido se constituyen histórica y contextualmente, son flexibles, modificables y dinámicos, el actuar de los agentes se inscribe en estos marcos, pero también con su actuar son responsables de la producción, reproducción, movimiento y transformación de los marcos de sentido, puesto que el sentido de sus acciones orienta las articulaciones de los mismos.

III. Construcción de infancia(s): metodología y análisis

¡Aquí está mi Leo! ¡Mira! Pinté a mi Leo

¡Mira, mira, aquí está mi mamá!

Esta soy yo.

Nohemi, 2 años 9 meses

La infancia como estadio biológico y primigenio del ser humano es también una construcción sociocultural de carácter relacional, puesto que se construye y define a partir de las distintas relaciones históricamente situadas (en contexto), que se efectúan desde posturas adultocéntricas con respecto a las niñas y los niños.

El adultocentrismo ha tenido por consecuencia que niñas y niños, como grupo etario, sean continua y permanentemente silenciados e invisibilizados. De hecho, la misma raíz de la palabra infancia (del latín *infans*) significa *sin voz*.

Niñas y niños son partícipes de relaciones asimétricas de poder, negociación e intercambio desde sus primeros años de vida, donde su hogar constituye el primer espacio de experiencia y aprendizaje del mundo compartido que habitan. Además del hogar, muchas/os niñas/os interactúan en otros espacios intrainfantiles donde son cuidados y atendidos, como son las estancias infantiles.

Los cambios en las estructuras familiares tradicionales, la participación de la mujer en los ámbitos laborales y escolares, las condiciones económicas y socioculturales actuales, así como la creación de marcos normativos en

atención a la niñez, marcan el rumbo de un incremento en la creación y regulación de espacios destinados a la atención y cuidado de niñas y niños desde los 45 días de nacidos.

Aunado a estos factores, en las instituciones de educación superior de nuestro país existe una demanda por la creación de espacios donde los/as hijos/as de sus estudiantes puedan ser atendidos, dado que la maternidad y paternidad en jóvenes universitarios representa una causante de la deserción escolar.

Las estancias infantiles universitarias son espacios relacionales de experiencia, aprendizaje y sentido, donde niñas y niños también aprehenden normas, valores, disposiciones, prácticas y sentidos a partir de la convivencia con sus pares y las agentes educativas que los cuidan y atienden.

Por ello, el interés de esta investigación es analizar y comprender ¿qué infancia se construye al interior de las estancias infantiles universitarias?, ¿qué aprendizajes incorporan niñas y niños al convivir en estos espacios? y ¿qué pasa en su hacer cotidiano?

3.1 Diseño metodológico

El enfoque relacional del que parte esta investigación, sitúa a niñas y niños como agentes que participan en relaciones de poder, negociación e intercambio. De esta manera, se plantea como **propósito general** comprender de qué forma se construye la infancia al interior de las estancias infantiles universitarias a partir del análisis del trasfondo (marco) y sentido de las acciones de los agentes (niñas, niños y educadoras) que interactúan en estos espacios y que se encarnan en esquemas corporales y conductuales.

Para comprender hacia dónde y de qué manera se configura el sentido de quienes inter-actúan en estos espacios, y su contribución en la construcción de infancias, se plantean como objetivos específicos:

1. Identificar cuál es la contribución del espacio de experiencia-aprendizaje de las estancias infantiles universitarias en la construcción de infancias.
2. Analizar cómo repercute la formación de agentes educativos en la construcción de infancias.
3. Analizar las interacciones de niñas y niños con sus pares y con agentes educativos.

Comprender y analizar cómo se construyen infancias a partir del sentido de las inter-acciones de niñas/os y las personas que los atienden y cuidan, requiere de un análisis minucioso de las rutinas para poder identificar actitudes, discursos y comportamientos en inter-acción.

Bajo el entendido de que la infancia se construye a partir de las relaciones de las personas adultas frente a niñas y niños, permite situarlas/os desde su otredad respecto al adulto, ubicándolos como agentes que participan en relaciones asimétricas de poder, negociación e intercambio. A partir de este posicionamiento, es posible orientar esta investigación desde el enfoque intercultural, ya que este enfoque acentúa el análisis de las interacciones, la comunicación, la negociación y el enriquecimiento entre diversas formas culturales al interior de los grupos y a través del ejercicio de sus prácticas.

Asimismo cuestiona y evidencia el carácter histórico de conceptos naturalizados como el estado, la familia y la educación, y para interés de este estudio, el concepto de infancia que también ha sido naturalizado como gru-

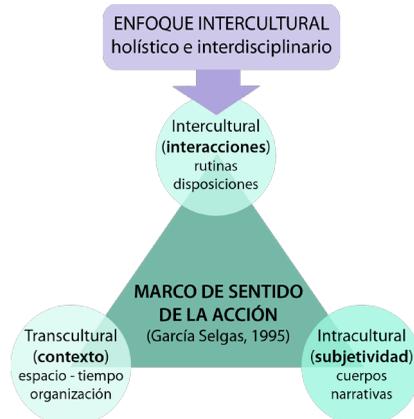
po etario menor, sin reconocimiento desde la postura adultocéntrica de las sociedades occidentales.

Dado que el propósito de la investigación es comprender de qué forma se construye la infancia en las EIU, entendiendo que la infancia es una construcción social y por tanto se orienta y se significa bajo determinados términos de referencia, los cuales son producto de las acciones y relaciones de los/as agentes, es decir, el sentido de las acciones de quienes interactúan en las EIU; se optó por el método de análisis del marco de sentido de la acción propuesto por García Selgas (1995).

Este método al orientarlo por las tres dimensiones que contempla el enfoque intercultural (Dietz, 2007), posibilita ubicar en ellas los tres elementos de análisis que propone García Selgas (1995) en el método de análisis del marco de sentido (esquema 2): 1) la dimensión transcultural refiere al *contexto* (espacio-tiempo y organización), esta dimensión se abordó con revisión documental e incluye parte del trabajo de campo; 2) la dimensión intercultural incluye las *interacciones* (rutinas y disposiciones), se analizaron las observaciones participantes y talleres⁵⁸ del trabajo de campo; y 3) la dimensión intracultural referente a la *subjetividad de los agentes* (cuerpos y narrativas), donde se analizaron entrevistas y lo registrado en las observaciones participantes.

⁵⁸ Los talleres se efectuaron solamente en la estancia infantil de la UNACH.

Esquema 2. Diseño metodológico



Elaboración propia con base en Dietz, 2007; Restrepo, 2014; García Selgas, 1995.

El análisis de las interacciones se concentró en los grupos que corresponden al rango de edad de 2 a 4 años. Los criterios que se ocuparon para esta selección fueron:

- 1) Posibilidad de registrar los diálogos entre niñas/os y sus pares. A partir de los 2 años, en general, niñas/os tienen un repertorio más amplio de palabras y comienzan a estructurar frases sencillas; entre los 3 y los 4 empiezan a narrar acontecimientos presentes y pasados (recientes), e incluso son capaces de expresar sus estados de ánimo.
- 2) Inicio del juego simbólico a partir de los 2 años. Es notorio que entre los 2 y los 4 años los/as niños/as se asignan roles a la hora de jugar.
- 3) La propia organización de los grupos en las estancias infantiles universitarias, al ser diferente en cada una, ya que la EI-UAQ recibe a niñas/os a partir de 1 año, mientras que la EI-UNACH las/os recibe a partir de los 45 días de nacidos. Debido a que existe coincidencia en los

grupos de maternal 2 y 3 de la EI-UNACH, con los grupos de maternal y preescolar de la EI-UAQ por edad (2-4 años), se optó por analizar estos dos grupos en las respectivas EIU⁵⁹.

De la EI-UNACH se analizaron las observaciones realizadas en maternal 2 (M2) con 5 niños y 3 niñas⁶⁰, y en maternal 3 (M3) con 6 niños y 2 niñas⁶¹; así como las observaciones registradas durante el taller que se realizó de igual forma con ambos grupos; cabe aclarar que el taller se efectuó en el segundo semestre de 2017, razón por la cual algunos/as niños/as de M2 hicieron cambio de sala a M3 y los/as niños/as que estaban en M3 ya no continuaron en ese periodo. Para proteger la identidad de los/as niños/as que participaron tanto en las observaciones como en el taller se utilizarán las claves: (A) para niñas con números consecutivos, por ejemplo: A1, A2, A3...; (O) se utilizará para nombrar a los niños, ejemplo: O1, O2, O3... Los nombres que aparecen en los diálogos también se modificaron.

De la EI-UAQ se analizaron las observaciones realizadas con los grupos de maternal 1 (7 niñas y 7 niños) y preescolar (9 niñas y 9 niños), las cuales se efectuaron en marzo de 2018. De igual forma, para proteger la identidad de niñas/niños se utilizarán las claves: (AQ) para las niñas anexando números

⁵⁹ Si bien las observaciones en la EI-UNACH incluyeron al grupo de maternal 1 (1 año 6 meses - 2 años), y en la EI-UAQ al grupo de lactantes (1 - 2 años) y al grupo mixto (1 - 4 años) que corresponde al turno vespertino, para el análisis de los grupos se optó por los grupos referidos en el inciso 3.

⁶⁰ Aunque al iniciar las observaciones el 31 de marzo de 2017, el grupo de M2 tenía inscritos a 10 niños/as, durante los días que se realizaron las observaciones el grupo no estaba completo.

⁶¹ El grupo estaba conformado por 14 niños en total, pero durante las observaciones el grupo no estaba completo.

consecutivos, ejemplo: AQ1, AQ2, AQ3...; en el caso de los niños la clave será (OQ), ejemplo: OQ1, OQ2, OQ3...

3.1.1 Enfoque intercultural como enfoque de análisis de prácticas y procesos educativos

Las estancias infantiles universitarias constituyen espacios relacionales de experiencia y aprendizaje para niñas y niños durante sus primeros 4 años de vida. En estos espacios además de ser cuidados y atendidos en sus necesidades básicas (alimentación, salud e higiene) también son atendidas sus necesidades afectivas y cognitivas. Las agentes educativas representan el sustituto de la figura materna y son las encargadas de brindarles cuidado, afecto y apoyarles en sus aprendizajes tempranos. Por tanto, en las estancias infantiles universitarias se efectúan prácticas educativas y de crianza, en estos espacios también se forman infancias desde las relaciones de las agentes educativas y las/os niñas/os.

Desde esta perspectiva se propone partir del enfoque intercultural como enfoque de análisis de las prácticas educativas realizadas en las EIU, ya que *lo intercultural* acentúa la interacción, comunicación, negociación y enriquecimiento entre formas culturales diversas, y centra su análisis en los grupos y formas de participación, incluyendo a la familia, la escuela y la comunidad (Aguado, 2005).

El carácter del enfoque intercultural es holístico, cuestiona qué representan las subjetividades y las distintas dimensiones de la vida social, y cuáles han sido y son sus efectos “históricamente situados y contextualmente producidos” (Restrepo, 2014, p. 27), por lo que requiere de la integración de distintas disciplinas y métodos.

Gil-Jaurena (2012) señala que los procesos educativos que más se acercan al enfoque intercultural son aquellos que parten del constructivismo implementando estrategias didácticas flexibles en atención a la diversidad, puesto que “considera al alumno como sujeto activo de su aprendizaje” (p. 106) se favorece su participación e inclusión en los procesos educativos, se busca potenciar la autorregulación, autoestima, confianza y motivación del estudiante a partir de la socioafectividad, además de propiciar el aprendizaje cooperativo.

De acuerdo con Bennett, los procesos de escolarización deben favorecer “el respeto hacia las personas y su diversidad, la promoción de la diversidad en la convivencia, la consideración de valores como la autonomía, la equidad, justicia social, etc.” (Bennett citado por Gil-Jaurena, 2012, p. 88).

Aguado (2005) explica que lo intercultural en educación implica un “equilibrio entre lo formal e informal, lo colectivo y lo individual, diversidad y unidad, proceso y producto; [se articula con] procesos de cambio en autoimagen positiva, autoconfianza y autoafirmación” (p. 44). En los procesos educativos que se alejan del enfoque intercultural se observa escasez de prácticas que potencien la autonomía, participación y autorregulación de los estudiantes. Gil-Jaurena (2012) precisa que “el enfoque intercultural es imprescindible para hablar de una educación de calidad para todos” (p. 87).

Analizar las prácticas educativas desde lo intercultural significa prestar atención a las prácticas para identificar y reconocer si favorecen y posibilitan el aprendizaje significativo y colaborativo, la motivación, la afectividad, la reflexión y la autonomía entre los agentes (estudiantes y maestros) —en nuestro caso entre niñas/os de 2 a 4 años y asistentes educativas/responsables de grupo—, puesto que lo intercultural plantea transformar el orden de las

prácticas que “nos habitan y constituyen” (Restrepo, 2014, p. 25), representa hacer lugar a *lo diferente* como vía para establecer relaciones distintas y de equidad; en las EIU, *los/as otros/as en educación* son los niños y las niñas de 2 a 4 años.

3.1.2 Método de análisis del sentido de la acción

García Selgas (1995) propone el método de análisis del sentido de la acción como una metodología cualitativa, que busca analizar la (re)producción de los marcos de sentido de la acción partiendo de la conceptualización de las acciones sociales como dotadas de sentido, con un trasfondo o marco subyacente que al realizarse las constituye, y que a su vez, las mismas acciones producen y reproducen los marcos, cuyas características son “la organicidad, la regularidad y la asimilación vivencial” (p. 524).

Partiendo de la definición de *acción* de Max Weber, como “aquella conducta que la intención del agente ubica en un orden social de sentido” (García Selgas, 1995, p. 525), el autor centra el análisis en las condiciones que posibilitan la intencionalidad de los agentes. Para García Selgas (1995) las condiciones necesarias para la existencia del sentido de la acción son:

- 1) *Agentes* dotados/as de la “capacidad de intervenir prácticamente y con destreza en los espacios sociales en que se encuentran situadas” (p. 525).
- 2) “*Intencionalidad* individual y colectiva que atribuye, usa, genera y capta sentidos” (p. 525).
- 3) “*Sistemas de sentido encarnados* en los agentes e institucionalizados en campos de sentido” (p. 525).

- 4) “Un *trasfondo* genérico, de naturaleza socio-biológica, que posibilita y asienta la configuración confluyente y el funcionamiento de los otros elementos, que sólo a través de ellos se da” (p. 525)

El autor precisa que estas condiciones son necesarias pero no suficientes para generar y explicar la existencia de los marcos, ya que son constituidos por “alguna corporeidad, algún conjunto de disposiciones y alguna identidad” (García Selgas, 1995, p. 525). Estos tres modos de manifestación de los marcos son: los procesos de formación de *identidades*, el *habitus* incorporado y el esquema corporal-conductual o *encarnación*.

Estas manifestaciones son resultado y medio de la praxis y las interacciones de los/as agentes; crean, usan, interpretan y narran sentidos, configuran sus propios marcos y se concretan históricamente. “Son manifestaciones concretas del modo (humano) en que la vida se organiza (organismo, encarnación), se hila en una cierta continuidad (o identidad) y se configura en interacción constitutiva con el medio (*habitus*)” (García Selgas, 1995, p. 526).

García Selgas (1995) advierte que el sentido no está completamente determinado, ya que es un proceso continuo que varía a lo largo del tiempo, al ser resultado de la acción. Por tanto, para el análisis de la (re)producción efectiva del sentido de la acción es necesario comprender que “lo estructural-repetitivo-general confluye constitutivamente con lo intencional-ideográfico-particular, por lo que la interpretación cualitativa se sostiene sobre la regularidad explicativa, y viceversa” (p. 526).

Partiendo de estas consideraciones se propone analizar las rutinas de niñas y niños de 2 a 4 años en las EIU, para poder situar el sentido de las acciones en la regularidad de las mismas.

3.1.2.1 *Marco de sentido, intencionalidad y encarnación*

El marco de sentido o trasfondo es el principio y el resultado de la concreción de los procesos de constitución, manifestación y funcionamiento de la intencionalidad o sentido de las acciones. Precisamente, son las acciones de los/as agentes las que constituyen y funcionan como bisagras de los marcos, es decir, los articulan; por consiguiente la naturaleza del marco de sentido es bio-sociocultural.

Pero además existe una condición clave en el actuar de los/as agentes, que los/as hace capaces de captar el sentido de las situaciones y por ende, actuar en consecuencia, esta condición clave es la *inculcación temprana* de las disposiciones, “inscrita en las posturas y movimientos corporales y esquematizada en los automatismos de la (auto)representación” (García Selgas, 1995, p. 521).

García Selgas (1995) señala que la intencionalidad de los agentes depende del marco de sentido o trasfondo, puesto que no aparece de manera espontánea ni autónoma, debido a que se configura de manera parcial, histórica y culturalmente.

Tanto Giddens como García Selgas enfatizan que las relaciones tempranas de confianza son las que están ligadas emocionalmente a la intencionalidad⁶² de los/as agentes, dado que en estas relaciones “la subjetividad, la narratividad y las disposiciones se van conformando a partir de la intersubjetividad en la que el agente se constituye como tal” (García Selgas, 1995, p. 522).

Precisamente el origen infantil y mantenimiento de las posturas, posiciones y disposiciones adecuadas que son mediadas por el lenguaje y la memoria, así como por instituciones como la familia y la escuela, “junto a las

⁶² Aunque Giddens (citado por García Selgas, 1995) recurre al concepto de *motivación*, sin embargo para García Selgas este término es vago pero está en relación con la intencionalidad.

esquemataciones básicas de orientación, sentido y valoración” (García Selgas, 1995, p. 522), posibilitan la retroalimentación continua de los marcos de sentido y de los mecanismos de asentamiento y ordenamiento del entorno y del interior, contribuyendo a “mantener esas seguridades básicas necesarias” (p. 522).

Es por ello que el interés de esta investigación se centra en el origen infantil de los marcos de sentido de niñas y niños de 2 a 4 años, teniendo presente que los marcos de sentido no están determinados ni son determinantes, que son parciales pero juegan un papel fundamental en el sentido de las acciones de las/os agentes, y que se naturalizan en los “sistemas históricos de relaciones sociales y anatomías históricas de cuerpos posibles” (García Selgas, 1995, p. 524).

Los marcos de sentido se manifiestan y concretizan materialmente en los cuerpos de los agentes, por lo tanto se requiere centrar la atención en los esquemas corporales y conductuales tanto de niñas y niños como de las agentes educativas con quienes inter-actúan, con ello se propone analizar qué infancia se encarna en los cuerpos de niñas y niños que asisten a las estancias infantiles para comprender en qué sistema de relaciones están inter-actuando, cuáles son los cuerpos posibles que se construyen en ellos/as, y cuál es la identidad individual y colectiva que se construye dentro y fuera de sí mismos.

3.1.3 Técnicas e instrumentos

Dado que esta investigación se orientó por el enfoque intercultural, se fundamentó en los cinco núcleos interculturales que propone García López (2003) para la elaboración de la guía de observación, así como para la planeación de los talleres. Los cinco núcleos interculturales son:

1. *Empatía*. Significa “estimular la conciencia de la perspectiva del otro, compartir afecto y sentir con el otro” (García López, 2003, p. 56-57), permite desarrollar la conciencia del Yo y el conocimiento del mundo vital.
2. *Autoconocimiento y convivencia*. Implica el aprendizaje en la resolución de conflictos personales y comprender en qué consiste la convivencia.
3. *Diálogo*. Es necesario para la resolución de conflictos, debe caracterizarse por: expresar respeto (verbal y no verbal), escuchar atentamente, con sensibilidad y reflexividad para contribuir en el desarrollo autónomo del pensamiento. En este núcleo será necesario reconocer el papel del conflicto como una oportunidad para desarrollar estrategias educativas que promuevan el respeto y la empatía (Leiva Olivencia, 2008).
4. *Cooperación y responsabilidad*. Implica crear un clima escolar positivo que favorezca la capacidad de ayudar a los demás.
5. *Respeto*. Es un valor indispensable para una convivencia pacífica, para García López (2003) “el respeto activo consiste en mostrar interés por comprender al otro, no sólo por reconocerlo” (p. 63).

Para la recolección de datos se emplearon las siguientes técnicas: observaciones participantes, cuyo registro se realizó en diario de campo; entrevistas semi-estructuradas con las asistentes educativas y responsables de grupo de cada EIU, la directora de la EI-UNACH, el responsable y la nutrióloga de la EI-UAQ, y la coordinadora de becas de la UAQ, se registraron con grabaciones de audio⁶³; dos talleres, uno con asistentes educativas y

⁶³ Se solicitó permiso para grabar a cada una/o de las/os entrevistadas/os, sólo dos asistentes educativas de la EI-UNACH no aceptaron que se grabara.

personal de la EI-UNACH y otro con niños/as de maternal 2 y 3 de la EI-UNACH, las observaciones en ambos talleres se registraron en diario de campo y en algunas sesiones se realizaron grabaciones de audio⁶⁴.

3.1.3.1 Observaciones participantes

En las dos EIU se realizaron observaciones participantes, ya que desde esta perspectiva fue posible alejarme de la tradición etnográfica de observar bajo el lente de lo “extraño” o “exótico”, tanto a los/as agentes como sus respectivos contextos, al respecto Lins Ribeiro (citado en Boivin, Rosato & Arribas, 2004) señala que la observación participante se da bajo la idea de lo “familiar”, haciendo posible que el investigador sea partícipe de la conciencia práctica de los actores y la conozca.

La conciencia práctica son los elementos cotidianos que no se discursan explícitamente, se dan por sentados y se constituyen a partir de la rutina. Es el conocimiento “experto” de las convenciones sociales, el *know how* que le permite al agente desempeñarse de manera “casi natural” en la vida cotidiana, cuya cualidad es brindarle “seguridad ontológica” y lo hace socialmente capaz (Giddens, 1995; García Selgas, 1995).

La confianza y la cercanía física⁶⁵ son necesarias para que el investigador reconozca los elementos de la conciencia práctica: “confianza, previsibilidad, rutina, no verbalización” (Boivin, et al., 2004, p. 154). De la misma forma es necesaria “la distancia social/cognitiva [...], las dos transformaciones tienen

⁶⁴ Se solicitó permiso para grabar un par de sesiones con los/as niños/as.

⁶⁵ Por ello la voz del texto se redactó en primera persona (singular/plural), de esta forma se da cuenta de la exposición personal y directa en la cotidianidad de las estancias infantiles, y se enfatiza la confianza y cercanía.

que estar presentes: en un primer momento plantear la exotividad (de lo familiar o de lo extraño) y en un segundo momento hacer familiar aquello que exotizamos (de lo extraño a lo familiar).” (Boivin, et al., 2004, p. 155).

Las observaciones participantes en la EI-UNACH se realizaron durante los meses de abril y mayo de 2017⁶⁶, y en la EI-UAQ durante marzo de 2018⁶⁷. Se observaron las rutinas e interacciones con los grupos de maternal (1, 2 y 3) en la EI-UNACH y con los grupos lactantes, maternales, preescolares y mixto en la EI-UAQ. El instrumento para registrar la información fue el diario de campo.

Se elaboró una guía de observación (anexo I) que, estuvo orientada por los cinco núcleos interculturales. Los aspectos que se consideraron fueron: rutinas (actividades, tiempo destinado), actitudes que manifiestan las educadoras al momento de explicar las actividades y durante su realización, resolución de conflictos en el salón, interacciones durante el juego libre de niñas/os entre pares y con las educadoras, expresiones de niñas/os y afectividad.

Durante las observaciones, las agentes educativas⁶⁸ me incluían en las actividades que realizaban con los/as niños/as, por ejemplo, en la EI-UNACH les apoyaba para cuidarlos durante el recreo, en esos momentos me involucraba en sus juegos, posteriormente ellos/as también me incluían. Con los/as niños/as de la EI-UAQ fue relevante que de manera pronta se acercaran a dialogar conmigo y me incluyeran en sus juegos, a pesar de haber estado conviviendo con ellos/as por un corto periodo.

⁶⁶ Se registraron 21 horas de observación por los tres grupos.

⁶⁷ Se registraron 15 horas de observación por los tres grupos.

⁶⁸ Para proteger la identidad de las colaboradoras, la clave AE con números consecutivos corresponden a las asistentes educativas de la EI-UNACH, por ejemplo AE1, AE2...; en el caso de las responsables de grupo de la EI-UAQ, la clave será RG con números consecutivos, ejemplo RG1, RG2...

Respecto a las facilidades que me brindaron las autoridades para realizar las observaciones en las dos EIU; en la EI-UNACH se me permitió el acceso a raíz del proyecto de investigación-acción que realicé en 2015⁶⁹ como alumna de la especialidad en Procesos Culturales Lecto-Escritores (EPCLE), incluso la directora me propuso que les facilitara un taller sobre lectura a las asistentes educativas. Este taller me brindó la posibilidad de obtener mayor información a la que no se tuvo acceso por dificultades durante las entrevistas.

Por otra parte, en la EI-UAQ me brindaron todas las facilidades para tener acceso a la información, entrevistar al personal y realizar observaciones participantes, por ello se tomó la decisión de incorporarla en el análisis de esta investigación.

3.1.3.2 Entrevistas

Con el objetivo de recuperar información que permitiera conocer los propósitos de las estancias infantiles y la formación de agentes educativos, se realizaron entrevistas semi estructuradas a las agentes que atienden a niñas/os en ambos espacios, para identificar cuáles son las directrices de su práctica y de qué forma perciben el papel que desempeñan en su formación.

Asimismo, se realizaron entrevistas semi estructuradas a la directora de la EI-UNACH y al responsable de la EI-UAQ, con el fin de profundizar en el conocimiento de los servicios brindados en la estancia, conocer su reglamento y forma de organización, el modelo educativo implementado, el perfil de ingreso de las agentes educativas y sus capacitaciones.

⁶⁹ El proyecto titulado "Alfabetización temprana a partir de experiencias lúdicas" (2015).

Para la EI-UNACH se elaboraron dos guías de entrevista, una para las asistentes educativas (anexo II-A) y otra para la directora (anexo II-B), las cuales se realizaron en el mes de junio 2017. Durante su realización se presentaron algunas dificultades: la directora solicitó revisar la guía de entrevista, designó quiénes la responderían y seleccionó qué preguntas podían realizarse y cuáles no.⁷⁰ Por este motivo sólo se entrevistaron a cuatro asistentes de las seis que se tenían contempladas originalmente, además se había propuesto entrevistar a la coordinadora de salas pero la directora no lo permitió. Los temas que se abordaron fueron: función que desempeña en la estancia infantil, formación previa, certificación, capacitaciones y práctica educativa.

A la directora se le preguntó acerca de los servicios que ofrece la EIU, condiciones para el ingreso de los menores, organización, modelo educativo, planeación de actividades, involucramiento de los padres de familia en el cuidado y atención de sus hijos, perfil de ingreso de las asistentes educativas y certificación.

Para la EI-UAQ se elaboraron dos guías de entrevista, una para las responsables de grupo (anexo III-A) y otra para el responsable de la EIU (anexo III-B), se efectuaron en el mes de marzo 2018. Al realizar las entrevistas no hubo restricciones en cuanto al tipo de preguntas, y el responsable de la estancia me brindó facilidades para que entrevistara a las responsables de maternal A y B, así como a la responsable del grupo de lactantes A. Los temas que se abordaron: función dentro de la EIU, formación y capacitaciones, modelo

⁷⁰ Debido a que al interior existía cierta tensión a raíz de su reciente designación como responsable de la estancia. La guía del anexo II-A muestra las 13 preguntas originales, pero la directora indicó que las preguntas 1-6 no se hicieran.

educativo, planeación de actividades, involucramiento de los padres de familia en el cuidado y atención de sus hijos, actividades que más disfrutaban niñas/os, y qué representan los/as niños/as para ellas.

Las preguntas para el responsable de la EI-UAQ fueron en torno a los servicios que ofrece la EIU, condiciones de ingreso, involucramiento de los padres de familia en atención y cuidado de sus hijos, organización de la EIU, perfil de ingreso del personal, capacitaciones, modelo educativo, planeación de actividades, dimensiones de desarrollo que atienden, actividades que más disfrutaban los/as niños/as y qué representan los/as niños/as para él.

Aunque no se tenía contemplado entrevistar a la coordinadora de becas ni a la nutrióloga de la EI-UAQ, me brindaron la oportunidad de dialogar con ellas. De esta forma fue posible conocer a profundidad cómo surgió el proyecto de la estancia infantil, la participación e integración de la comunidad universitaria, así como la búsqueda por un sentido de pertenencia y apropiación por parte de la misma comunidad, orientada hacia la defensa del espacio.

Los temas que se trataron con la coordinadora de becas fueron:

- Proyecto de estancia infantil autónomo de SEDESOL.
- Organización e integración de egresados de la universidad.
- Certificación y capacitación del personal.
- Responsabilidad social de la universidad.
- Entrega del proyecto a la comunidad universitaria y apropiación para la defensa del espacio.
- Aspiración a ser un modelo de estancia infantil y proyectos futuros.

Los aspectos que se trataron con la nutrióloga fueron:

- Experiencia y participación inicial dentro del proyecto.

- Supervisiones del DIF.
- Planeaciones y actividades con niños/as y el resto del personal.
- Formación y experiencia previas.
- Trabajo colaborativo y multidisciplinario.

3.1.3.3 Taller

El diseño de los dos talleres tuvo como ejes de orientación los cinco núcleos interculturales propuestos por García López (2003): autoconocimiento, empatía, diálogo, respeto y cooperación. De tal forma que a partir de las actividades pudiera tenerse conocimiento acerca de valores, conocimientos y experiencias de las maestras, y en el caso de los/as niños/as conocer cómo expresaban sus pensamientos y emociones sobre sí mismos y frente a los/as otros/as, ya fuera hacia sus pares, su familia o sus maestras.

El eje de acción para la planificación de las actividades fue el propio cuerpo de los/as participantes, puesto que se parte del principio que *el cuerpo* es el lugar donde se constituye “el entramado de toda la experiencia cultural” (Brohm, citado en Planella, 2006: 83). Considerar al cuerpo como lugar en/por/donde se originan y organizan los sentidos del mundo permite considerar el concepto de encarnación como punto inicial del análisis del sentido de la construcción de infancias.

Algunas de las actividades se planearon teniendo por referente los ejercicios realizados durante el seminario de Cuerpo y Cultura (2016)⁷¹ orientados hacia los cinco núcleos interculturales.

⁷¹ El seminario es facilitado por los doctores Karla Chacón Reynosa, Xitlally Flecha Macías y Adrián Miranda Pérez.

El nombre del taller (para ambos grupos) fue *El arte de LeerTe*⁷², bajo esta metáfora se propuso evocar *lo sensible* por medio de la lectura de sus emociones y de su cuerpo. Con apoyo de lecturas, actividades creativas y de escritura se buscó llevar a la práctica los cinco núcleos interculturales. Las sesiones con las asistentes educativas y el resto del personal duraron una semana, se dedicó una sesión de 2 horas por cada núcleo; en el caso de los/as niños/as se dedicaron dos sesiones de media hora cada una por núcleo, quedando de la siguiente manera:

- El arte de LeerTe es ConocerTe, se enfocó en actividades y lecturas relacionadas con el autoconocimiento y la convivencia.
- El arte de LeerTe es ReConocerTe, se realizaron actividades relacionadas con la empatía.
- El arte de LeerTe es EscucharTe, actividades relacionadas con el diálogo.
- El arte de LeerTe es RespetarTe, actividades relacionadas con el respeto.
- El arte de LeerTe es AmarTe, actividades relacionadas con la cooperación y responsabilidad.

El registro de las actividades de ambos talleres fue en diario de campo, asimismo se realizó el registro fotográfico de algunas sesiones y de las producciones de las/os participantes, en el taller con los/as niños de maternal se realizaron dos grabaciones de audio.

Las dificultades durante la planeación de los talleres se derivaron principalmente de la composición de los grupos. Ya que en el caso del taller con las

⁷² Con el título del taller propongo el acto de leer como manifestación, proceso y experiencia en tres sentidos: como acto de mediación entre el mundo de la palabra y la experiencia vivida de las/os participantes, como placer estético y expresión de lo sensible (lo que afecta al cuerpo), y como expresión del Yo a partir del reconocimiento de la otredad como posibilidad para narrar un *nosotros*.

maestras, la dirección solicitó que se incluyera a todo el personal: diez maestras, una coordinadora de salas, una psicóloga, una nutrióloga, una doctora, tres personas encargadas de la cocina, dos encargadas de la limpieza y una del acceso a la estancia, en total 20 personas.

En cuanto al taller con niños/as de maternal, originalmente se había propuesto realizarlo sólo con maternal 3, dado que tienen un repertorio oral más amplio y es posible registrar sus diálogos, aunque por sugerencia de la directora y la coordinadora de salas se integró también el grupo de maternal 2, ya que durante el tiempo que se hicieron las actividades el número de niños/as inscritos/as en M3 eran 7, al integrarse M2 se conformó un grupo de 14 niños/as de 2 a 4 años.

Las dificultades durante la realización del taller con personal de la estancia fueron las actitudes de algunas de las participantes, ya que se observó que existían conflictos entre algunas de ellas y que al externar situaciones personales se sentían vulnerables. En el caso del taller con maternal 2 y 3, se dificultó el registro de la oralidad de algunos/as de los/as niños, ya que no se expresaban verbalmente, en su caso la observación se centró en sus expresiones corporales. Las sesiones de ambos talleres se describen con mayor detalle en el anexo IV.

Al término del taller con M2 y M3, se realizaron cuatro entrevistas con las asistentes educativas que estuvieron colaborando en las actividades. El propósito de las entrevistas fue conocer qué aspectos de los talleres habían sido relevantes para ellas, si consideraban que las actividades y temáticas tratadas se podrían incluir en su práctica educativa, si observaron diferencias y similitudes entre ambos talleres, y qué aspectos mejorarían o cambiarían en cada uno; para estas entrevistas se realizó una guía de entrevista (anexo V).

3.2 Análisis del marco de sentido de la acción en estancias infantiles universitarias

A partir del concepto de infancia como construcción sociocultural que se define por las relaciones de poder, negociación e intercambio del adulto frente a niñas y niños, se propone explicar de qué forma se construye la infancia al interior de las estancias infantiles universitarias al identificar cuál es la contribución de estos espacios en su construcción, así como analizar de qué manera repercute la formación de las agentes educativas y cómo son las interacciones de niñas y niños con sus pares y con las responsables de su cuidado y atención.

El sentido de las acciones que orientan y construyen estas infancias quedan de manifiesto en las corporalidades de los/as agentes, son los cuerpos en donde se encarnan los marcos de sentido de la acción, y al mismo tiempo son productores de los marcos.

En consecuencia, para comprender cómo operan los marcos de sentido o trasfondos se analizarán los cuerpos de las/os agentes (niñas/os y educadoras) en ambos espacios, incluyendo a la misma institución, que se concibe como cuerpo institucional a partir de la metáfora corporal. Con este giro que va de los cuerpos a la estructura, de lo microsocioal a lo macrosocioal, se propone realizar un análisis paralelo entre las dos EIU bajo tres dimensiones de análisis:

- 1) *Marco de referencia*. Corresponde a la dimensión transcultural (Dietz, 2007), es el punto de partida de cada conjunto de cuerpos. El marco referencial de los cuerpos infantiles (niñas/os) es su contexto familiar, el de los cuerpos de las agentes educativas es su formación y capacitación, el del cuerpo institucional es el origen del proyecto y su propósito.

- 2) *Rutinas*. Corresponde a la dimensión intercultural (Dietz, 2007). En los cuerpos infantiles se analizan sus juegos y actividades diarias; en los cuerpos de las agentes, su práctica educativa y disposiciones; y en el cuerpo institucional, su organización.
- 3) *Principios, valores y finalidades*. Relativa a la dimensión intracultural (Dietz, 2007). Esta dimensión representa lo que se espera de cada conjunto de cuerpos, en el caso de los cuerpos infantiles se analiza el ideal de formación; en los cuerpos de las agentes, los propósitos de sus prácticas y las áreas de oportunidad; y en el cuerpo institucional, la visión y fines de la institución.

Para el análisis de cada dimensión se consideraron tres aspectos fundamentales:

- *Corporalidades*, lo que afecta a los cuerpos, qué les pasa, cómo se modifican en-acción, los dispositivos de control.
- *Narrativas hacia/desde los cuerpos*, lo que se dice de ellos y lo que los cuerpos dicen.
- *Interacciones*, acciones entre los cuerpos, lo que pasa en sus encuentros, intercambios y negociaciones.

Las dimensiones de análisis de cada conjunto de cuerpos quedan expresadas en esquemas que las ilustran. Para su elaboración se tomó como referente el trabajo de “Corpocartografías” (Flecha Macías, Miranda Pérez & Chacón Reynosa, 2016) expuesto durante el curso de Cuerpo y Cultura (2016), a manera de mapas, los esquemas permiten situar tanto las narrativas en torno a los cuerpos y lo que los propios cuerpos expresan, así como algunos diálogos recuperados en interacciones, y los mecanismos y técnicas que se ejercen sobre ellos.

3.2.1 Cuerpos infantiles

Los cuerpos infantiles de 2 a 4 años que asisten a las estancias infantiles universitarias guardan un marco de referencia común, su madre y/o padre son estudiantes universitarios que están ausentes porque deben continuar sus estudios, y por ello los/las dejan bajo el cuidado del personal de la EIU.

Al estar dentro de la EIU, sobre estos cuerpos se despliegan una serie de dispositivos y técnicas que los orientan y configuran marcos de sentido iniciales, que se asientan y manifiestan en su dinámica corporal, en sus acciones y actitudes. Sobre estos cuerpos infantiles hay un interés deseado, lo que se espera de ellos/as, se expresa en un ideal de formación y se sustenta en los principios y valores de las agentes que intervienen en su formación, y en los del propio espacio intrainfantil de la EIU.

Las narrativas hacia/desde los cuerpos funcionan como hilos conductores que preservan y organizan el contenido intencional de las acciones, es decir, el conjunto de condiciones que deben satisfacerse en la práctica y que resulta de la suma de la intencionalidad de las agentes y su orientación. Las narrativas son la expresión y configuración pública del sentido (Selgas, 1995).

A partir del análisis de las tres dimensiones antes especificadas me propongo exponer cómo se configuran los marcos de sentido iniciales de los cuerpos de la infancia y hacia dónde se orienta su construcción.

3.2.1.1 Marco de referencia

En las dos EIU, la circunstancia compartida de los cuerpos infantiles es ser hijos/as de madres y padres estudiantes, en general son cuerpos jóvenes, entre 18 y 25 años. Su juventud representa inexperiencia “hay mamás que son

primerizas que a veces no tienen la noción de saber que van a hacer” (AE1, comunicación personal, 1 de junio, 2017), y en muchos casos irresponsabilidad hacia el cuidado y atención de sus hijos/as

Valeria tiene secreciones nasales, RG2 comenta que había llegado enferma que de hecho la llevaron tarde porque su mamá mencionó que había estado con tos, catarro y fiebre y no estaba segura de llevarla, sin embargo la llevó. A las 14:30 aún no la recogía y Valeria seguía con fiebre. Respecto a esta situación, RG2 comenta: “entiendo que las mamás sean jóvenes y no tengan mucha experiencia, pero en estas ocasiones es un poco de sentido común, como llevas a tu hijo así enfermo”. (Diario de campo, 5 de marzo, 2018).

En la EI-UAQ se observó que incluso algunos/as niños/as se quedaban en ambos turnos, matutino y vespertino desde las 8 de la mañana hasta las 8 de la noche⁷³. El descuido por parte de los padres es señalado constantemente por las maestras, lo dicen de manera abierta; para el responsable de la estancia representa uno de los focos de mayor atención y “una cuestión muy complicada de cambiar” (resp., comunicación personal, 6 de marzo, 2018).

La *ausencia* marca una referencia común entre todos, aunado a las peculiaridades de su contexto familiar particular, por ejemplo, algunos de los cuerpos infantiles son cuidados por sus abuelos y/o por otros familiares: “a abuelita no le va a gustar este trabajo” (AE6, diario de campo, 17 de octubre,

73 En el turno vespertino hay 13 niños/as en total, 4 de ellos también asisten al turno de la mañana, 2 se van a las 5 y los otros dos hasta las 8 (diario de campo, 6 de marzo, 2018). Las maestras manifestaron que varios de los/as niños/as son poco atendidos por sus padres, por ejemplo mencionaron que a pesar de que se les dan recomendaciones de cómo llevarlos vestidos, no hacían caso. En los días de observación, con temperaturas más elevadas durante el día, muchos de los niños llevaban suéteres, abrigos, playeras de cuello alto y hasta botas, lo cual les provocaba sudoración constante e incluso que se sintieran a disgusto. Además de esta situación hay casos de niños que van sucios o enfermos, por ejemplo, una niña de preescolar iba con infección en el ojo; las maestras comentaron que su mamá en ocasiones la llevaba con la ropa sucia e incluso con hongos.

2017); “parece que lo apoyan sus hermanas en el cuidado de los niños” (RG5, diario de campo, 6 de marzo, 2018).

Madres y padres constituyen *los cuerpos de la ausencia*, si bien no actúan directamente en el espacio de la EIU, sí influyen en las acciones, los intercambios, e incluso en las negociaciones de los/as agentes como se observa en el siguiente diálogo durante una de las sesiones del taller con maternal:

Al finalizar la sesión se les recogieron los trabajos que hicieron los/as niños/as, dos de ellos cuestionaron porque se les retiraban

A5: No me lo quites...(*quería quedarse con su trabajo*)

AE5: No mira, Claudia los va a recoger porque les va a tomar una foto

C: Ajá

AE5: Y al ratito se los va a entregar

C: Ajá. Sí, ¿se lo quieres enseñar a tu mamá?

A5: Sí

C: Ah, pues sí es que se esforzaron mucho

O4: ¿Y por qué no se lo voy a llevar a mi mamá?

AE5: Escucha lo que te dice

O4: ¿Y por qué los dimos?

C: Es que le voy a tomar una foto, ¿sí me permiten tomarles fotos?

O4 afirma moviendo la cabeza

C: Mil gracias.

(diario de campo, 17 de octubre, 2017)

Su ausencia se manifiesta en las expresiones corporales de niñas/os, por ejemplo en la segunda sesión del taller uno de los niños se mantuvo callado y sin participar durante toda la actividad, incluso se sentó aparte del resto de sus compañeros, al acercarme para abrazarlo comenzó a llorar⁷⁴

⁷⁴ Respecto a este momento cabe enfatizar que fue hasta el momento de mi proximidad corporal que el niño comenzó a hablar, ya que durante todo el tiempo que duró la actividad la asistente educativa no realizó alguna acción para apoyar la integración del niño con el resto del grupo.

C: ¿Qué tienes?

O6: (*llorando*) Quiero a mi mamá

(diario de campo, 19 de septiembre, 2017)

Incluso niñas y niños asocian el sentimiento de tristeza con la ausencia de su madre: durante la sesión antes referida se les mostraron ilustraciones de un niño que estaba llorando, al preguntarles *¿por qué está triste el niño?*, una niña respondió “está triste porque está su abuela y su abuelo y no está su mamá” (A5); después se les preguntó *¿ustedes están tristes cuando no está su mamá?*, cuatro de los ocho niños/as respondieron que “sí” (diario de campo, 19 de septiembre, 2017).

Ante la ausencia de su madre los/as niños/as buscan un sustituto (Maturana, 1996), en la EI-UAQ la cercanía que existe entre los cuerpos infantiles y las maestras, así como el hecho de que algunos de ellos/as permanezcan más de 8 horas en la estancia, propicia que a veces les llamen “mamá”, por ejemplo una de las responsables de grupo comentó que uno de los niños le decía que “ella es su mamá” (diario de campo, 6 de marzo, 2018). Otra de las responsables de grupo señaló que para ella los/as niños/as son como sus hijos/as: “son como mis hijos, literal, aprendo mucho de ellos, cada día me sorprenden con algo nuevo” (RG2, comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

La cercanía física y el contacto entre los cuerpos infantiles y los cuerpos de las agentes educativas constituye un espacio emocional para el encuentro (Gallo, 2014; Jaramillo & Orozco, 2015), se observó que en la EI-UAQ las educadoras mantenían con mayor frecuencia la cercanía y contacto corporal con los/as niños/as propiciando con ello un espacio para el encuentro; en tanto que en la EI-UNACH algunas de las asistentes educativas mantenían lejanía física con respecto a los cuerpos infantiles, como en el ejemplo referido párrafos anteriores.

3.2.1.2 Rutinas

Los marcos de sentido se asientan, (re)producen y manifiestan en las rutinas, por ello, para explicar esta dimensión se tomaron en cuenta tres categorías: *higiene, disciplina y juego*. Lo que se busca mostrar es cómo a partir de las diferencias entre un modelo basado en un estándar de competencia (EC0435) y un modelo holístico, integral y autónomo, se marcan distinciones privilegiando unas actividades sobre otras⁷⁵ en la cotidianidad de los cuerpos infantiles, aunado a las propias actitudes y valoraciones de las educadoras.

Higiene

El tema de la higiene es muy importante en el espacio de la EI-UNACH, siendo uno de los ejes centrales en el manual de capacitación del estándar EC0435, que enfatiza la atención en este aspecto, por lo que los cuerpos infantiles deben observarse aseados. Durante las actividades se procura que permanezcan limpios, por eso cuando se les lleva pintura dactilar hay una preocupación constante porque puedan manchar su ropa, lo mismo pasa con pintura acrílica y el uso de pinceles. Esta actividad es poco frecuente en este espacio, por lo que se prefiere el uso de crayones o lápices de colores, en vez de pintura.

Cuando salen a jugar al jardín, se cuida de manera continua que niñas y niños no tomen tierra con sus manos, tampoco se les permite jugar con hojas porque “eso es sucio”, ni arrastrarse por el pasto (diario de campo, 8 de mayo, 2017). Por ejemplo, con motivo de la celebración del 10 de mayo se realizaron

⁷⁵ En el capítulo I, apartado 1.2.2.2 "Los grupos y sus rutinas, el día a día en la estancia infantil" se expone de manera detallada las rutinas, se describe hora por hora qué actividad(es) realizan los grupos.

actividades con las mamás, previamente se les cambió de ropa y aseó, como debían acondicionarse las salas para el recibimiento, los/as niños/as salieron al jardín; pero durante los 40 minutos que tardaron en hacer los preparativos los cuerpos infantiles debían permanecer quietos, no podían ir a correr porque los haría sudar, tampoco podían tomar cosas del piso ni jugar en los juegos de plástico porque podrían ensuciarse, debían permanecer sentados, sin moverse del área asignada (diario de campo, 8 de mayo, 2017).

El correcto desarrollo del cuerpo infantil va de la mano del control corporal de los esfínteres, por lo que desde M2 se les asignan horarios específicos para llevar a cabo el *entrenamiento* del cuerpo en torno a esta actividad⁷⁶. De hecho tanto en M2 como en M3 se observó en el pizarrón una tabla de control donde se marca si el niño o niña hizo popó o pipí y si avisó para ir al baño. En suma son cuerpos higiénicos y entrenados *correctamente*.

En la EI-UAQ se observó que los cuerpos de niñas/niños pueden arrastrarse por el piso, recostarse, gatear, sentarse, pueden ocupar toda el área del salón, de hecho las responsables de grupo se sientan con ellos en el piso para jugar, cantar o contar historias. Cuando salen al patio (un área no jardinada) no se observó que se les llamara la atención por estar sentados en el piso o por arrastrarse, se les permite llevar juguetes y ocupar toda el área. El uso de materiales como pintura dactilar y acrílica es frecuente en las actividades de los grupos (diario de campo, marzo 2018).

Respecto a la parte del aseo de los cuerpos, también en maternal se les enseña el control de esfínteres, sin embargo no se tienen horarios específicos

⁷⁶ Se observa en el horario de actividades de esta sala como se describió en el capítulo 1.

para esta actividad, mientras están en entrenamiento las/os niñas/os portan pañales, cuando llegan al grado de preescolar estos cuerpos van de manera autónoma al baño, sin necesidad de que alguna de las responsables de grupo los acompañe, salvo cuando se lo solicitan directamente. Los cuerpos infantiles son capaces de lavarse las manos solos, esto se observó sobre todo en el grupo de preescolar donde la niña o el niño salía y entraba del salón para ir al baño sin vigilancia de su maestra (diario de campo, 6 de marzo, 2018).

Niñas/os son partícipes de ordenar los materiales o juguetes que ocupan una vez que han terminado de utilizarlos, asimismo deben recoger los trastes que usaron después de consumir algún alimento.

En este sentido, este aspecto se acerca al proyecto pedagógico de la Escuela Nueva (Planella, 2006), el cual busca que los cuerpos de los educandos tengan libertad de movimiento en el espacio escolar y se les brinda la posibilidad de explorar.

Disciplina

Durante las actividades que se realizan en la EI-UNACH los cuerpos infantiles permanecen sentados gran parte del tiempo, por lo que la adaptación de los cuerpos al mobiliario escolar conlleva a que busquen continuamente una silla donde sentarse. Esta inhibición del movimiento y fijación espacial fue notoria durante las actividades del taller, ya que incluso se les indicaba de manera reiterada que se sentaran: “Nos sentamos todos”, “siéntate aquí mi amor”, “siéntate ya”, “nos sentamos Carolina”, “ahí nos quedamos sentaditos”, “siéntate, siéntate, ponte aquí Mariana”, “¡Iván!, me siento Iván”, son algunas de las expresiones que se registraron indicando esta acción.

A los cuerpos infantiles no se les permite dormir, ya que la hora de la siesta está asignada hacia el final de la jornada diaria. Se observó que sobre todo algunos niños de maternal 2 mostraban cansancio, y en ocasiones llegaban a cabecear, cuando esto ocurría se les llamaba la atención

AE6: No, me siento bien, me siento bien, ya me estoy durmiendo (*Alejandro se estaba quedando dormido y se iba a caer de la silla*)

C: Tiene sueño Alejandro

AE6: Me siento Alejandro, no es hora de dormir, vamos a comer todavía.

No duermo Alejandro, me siento (*lo jala para que se siente y no se duerma*).

No, no, no, no me duermo vamos a comer.

(diario de campo, 25 de septiembre, 2017)

Se observó que existe una vigilancia continua sobre lo que hacen o no hacen los cuerpos infantiles, sobre lo que les está permitido o no hacer, por ejemplo tomar libros, juguetes o materiales sólo pueden hacerlo bajo indicación previa. El realizar algún acto indebido como algún berrinche, lastimar algún compañero o no hacer la actividad indicada, tiene por consecuencia que se les envíe *tiempo fuera*, donde el cuerpo infantil permanece aislado de interacción alguna con el resto del grupo y las asistentes, “no pintastes Arturo, no pintastes Arturo, a ver dame el amarillo, a ver. No pintó bien Arturo, a ver. Lo suelto y no hago berrinche, sino tiempo fuera. Ahora obedezco a la maestra” (AE6, diario de campo, 25 de septiembre, 2017).

Durante la colación los cuerpos infantiles deben demostrar habilidad para consumir sus alimentos, ya que “sólo a los bebés se les da en la boca” (diario de campo, 12 de mayo, 2017). Con frecuencia se les pregunta “¿eres bebé?”, si el niño o niña tiene algún comportamiento inapropiado de acuerdo con la valoración de la maestra. El paso de ser bebé a ser niño o niña se evalúa y corresponde con tener un comportamiento adecuado.

En la EI-UAQ, a los cuerpos infantiles se les indica desde lactantes que deben compartir materiales y juguetes, a lo largo de los tres grados (lactantes, maternales y preescolares) se refuerza esta acción en cada una de las actividades. Cuando se observa algún altercado durante sus interacciones, interviene la responsable de grupo y señala que esa actitud no corresponde a la de un “amigo”. “Ser amigo” significa no pelear, no golpear, no arrebatar.

Los/as niños/as mayores son responsables de apoyar a las maestras, en ocasiones les pasan los materiales o las mochilas de algún compañero o compañera,

RG5: Oye ¿cuál es la mochila de Mario?

C: ¿Quieres voy por ella?

RG5: No, se me hace que está afuera

AQ10: ¡Aquí está!

RG5: ¡Ah sí es esa!

C: Ah, ¿tú ya la conoces?

RG5: No, sí Gabriela me ayuda un buen, es muy buena.

(diario de campo, 6 de marzo, 2018)

En el caso de Gabriela, ser la mayor del grupo significa hasta cierto punto, ser responsable del resto de sus compañeros.

El disciplinamiento de los cuerpos infantiles se realiza por medio de la disciplina dulce, sistema implementado por las escuelas jesuitas (Varela, 1991), en vez de la disciplina autoritaria las responsables de grupo se apoyan en la lectura de cuentos, la música y el canto para relajar a los/as niños/as

Cuando los niños están muy inquietos, les cuentas cuentos y cambias su mundo, porque es llevarlo a otra realidad y ellos se lo creen tanto que lo disfrutan, se tranquilizan.

Los niños también, hay algo que yo voy a favor y nos gusta acá es el cantar, el cantar a los niños los tranquiliza, el cantar a los niños los alegra, los hace

integrarse como grupo, es muy bonito, es muy muy bonito. (RG1, comunicación personal, 7 de marzo, 2018)

Los cuerpos infantiles son cuerpos musicales que bailan, cantan y están en movimiento continuo. Por ejemplo, una de las niñas de maternal dialogando conmigo se puso a cantar

Xitlali observa atenta. Me acerco a ella y comenzamos a platicar, me cuenta que su papá la llevó a la biblioteca infantil “mi papá me llevó a la biblioteca infantil”. Le pregunté si le habían leído cuentos y dijo que “Sí”. Después se puso a cantarme las canciones que se sabe, se sabe toda la canción de “Estrellita dónde estás”, “Naranja dulce limón partido”, y otras canciones. Xitlali es de las niñas que más ha desarrollado su lenguaje. (diario de campo, 7 de marzo, 2018).

Se observó que durante la mayor parte del día se les ponían distintos tipos de música, incluso durante la hora de la siesta.

Juego

En la EI-UNACH los géneros niña/niño deben estar claramente diferenciados. Durante algunos juegos se les proporcionan disfraces acordes al rol que deben desempeñar, las niñas son princesas, los niños deben ser príncipes o caballeros. Las niñas fácilmente entran en el juego, se visten y desempeñan el papel de la princesa. Los niños no, en esos momentos los niños prefieren ir al rincón de lectura y tomar algún libro o jugar con bloques. Durante las observaciones realizadas con maternal 3 los niños buscaban jugar a la casita con las niñas,

Inés y Gabriel juegan a la casita, Inés dice: “ya me vo’ al trabajo, hay cuidas a mi hija”. Gabriel toma un biberón y dice: “hay que darle de comer a la bebé”. Durante el juego Inés dice: “sólo tengo una hija, ya no voy a tener más”. AE3 comenta: “ya tiene la ideología de la mamá” (diario de campo, 12 de mayo, 2017).

Los lapsos para jugar son breves, ya que se privilegia la realización de *actividades pedagógicas* sobre el juego. De hecho la actividad del juego sólo se efectúa bajo la indicación de las maestras. Cuando el niño o la niña se pone a jugar durante la actividad se considera que *no trabaja*, “pinta Fernando, pinta. No que estás jugando siempre. Pinta Fernando” (AE6, diario de campo, 17 de octubre, 2017).

Especialmente en M3 se vigila que las actividades que realizan se terminen de *manera correcta*, por ejemplo que la niña o el niño terminen de colorear una figura o rellenarla con pedacitos de papel sin salirse del contorno

AE6: A ver agarra bien el lápiz (le dice a Fernando) [...] Oye, no has pintado, pinta, píntale [...] Ahorita vas a ver, ¿por qué no pegastes nada?

AE5: Es que no quiso pegar, ya le dije

AE6: Y pégalo acá, eso. Sino a abuelita no le va a gustar este trabajo.
(diario de campo, 17 de octubre, 2017)

De la mano de la disciplina dulce, en la EI-UAQ, la actividad central en las rutinas es el juego libre

El modelo en el que nos estamos basando es el modelo humanista. La idea que tenemos nosotros es [dejar] jugar a los niños de una manera libre, de tal manera que no se siga en sí un sistema del cual ya está como establecido.
(resp., comunicación personal, 6 de marzo, 2018).

Los cuerpos infantiles están en constante movimiento, se arrastran, juegan, interactúan entre ellos, dialogan y establecen reglas, esto se observa cuando conforman grupos pequeños durante sus juegos.

A partir del juego se propicia el aprendizaje de reglas y límites, “lo que estamos viendo ahorita es las necesidades que tienen los niños, le damos prioridad a que los niños tengan qué jugar, pero en ese mismo juego aprendan límites, reglas, que les falta muchísimo” (RG1, comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

En cuanto a la diferenciación por género, no se observaron estas pautas marcadas por las maestras, en los salones hay bebés de juguete y peluches que tanto niñas como niños pueden tomar, la diferenciación la van marcando los propios niños/as dentro de sus juegos. Niñas y niños pueden jugar por igual con trastes, carritos u otros juguetes que tradicionalmente se asocian ya sea con el género femenino o masculino. Las niñas son las que con mayor frecuencia juegan con los bebés de juguete.

Los cuerpos infantiles se pueden arrastrar por el piso, recostarse, gatear, sentarse, puede ocupar toda el área del salón, pueden tomar libros o juguetes. Sólo cuando las maestras están realizando la actividad con ellos les piden que dejen libros y juguetes en su lugar. Niñas y niños se muestran sociables, especialmente las niñas tienden a acercarse y les gusta que las carguen o se sientan en las piernas. La mejor forma de acercarse e interactuar con ellas/ellos es mediante el juego.

La lectura es una actividad importante para ellos/as, ya que incluso en el juego imitan que les leen a sus otros compañeros, como se observó en el grupo de preescolar donde Valeria les contaba un cuento a tres de sus compañeros apoyándose en las ilustraciones del libro (diario de campo, 6 de marzo, 2018).

Respecto a las actividades que realizan, en ocasiones también sirven para decorar sus salones, cuando los trabajos son exhibidos, los/as niños/as los reconocen y se muestran orgullosos/as de haberlo hecho, por ejemplo señalan “este yo lo hice”, o “este es mío” (diario de campo, 6 de marzo, 2018).

3.2.1.3 *Ideal de formación*

Esta dimensión parte de lo que expresa Vilanou como *ideal de formación*: “manera particular e individual: en último término, [en que] cada hombre

debe configurar -tanto interiormente como exteriormente- su propio ideal” (citado por Planella, 2006, p. 278).

Planella (2006) explica que la ideación corporal corresponde tanto a la propia autoproyección del sujeto, como de los proyectos institucionales y políticos acerca de lo que se quiere y desea de los cuerpos, y a través de la palabra se inicia este proceso. El ideal de formación significa “la proyección de los ideales en relación con la propia corporeidad” (p. 279), el cuerpo del niño es de acuerdo con Freinet “como el árbol que se construye desde el interior” (citado por Planella, 2006, p. 279).

Para Planella (2006) “no se trata de imponerle nuestros proyectos sino de facilitarle espacios, actividades, relaciones, etc. que le permitan expresar (de forma textualizada) sus pensamientos, deseos, necesidades, y de poder concretarlos en la vivencia corporal” (p. 279).

La construcción de los cuerpos infantiles en las EIU corresponde a los ideales particulares de cada institución, así como los principios y valores de quienes los cuidan y atienden, ya que por sí mismos niñas y niños aún no expresan su autoproyección. En consecuencia, lo que se desea y espera de ellos/as queda de manifiesto tanto en la visión institucional como en lo expresado por autoridades y agentes educativas.

En la EI-UNACH la visión institucional es

Ser un modelo a seguir en Asistencia y Educación Inicial, en la región y en el país, donde el estudiante beneficiado encuentre la certeza de un equipo profesional certificado, que respalda los cuidados básicos y efectivos que su hijo necesita, mientras alcanza su meta profesional (UNACH, 2018).

Al regirse por la Norma Oficial de Guarderías Infantiles⁷⁷ y por el estándar EC0435, lo que se espera en el desarrollo de los cuerpos infantiles es lo marcado por este marco normativo

es dependiendo la... por eso te tengo que dar la Norma, porque las dimensiones están claras en cada edad. En cada edad te dice qué deben hacer con el niño, qué debe de saber, entre que sí estimulación temprana, si en su lenguaje, en su motricidad, pero esas son las evaluaciones de desarrollo que nosotros hacemos porque ahí están marcadas, las cognitiva, social, la afectiva, esas cuatro. (dir., comunicación personal, 23 de junio, 2017).

De hecho, para promover el espacio entre su comunidad universitaria se enfatiza que los/as niños/as salen *correctamente estimulados*, ya que se encuentran en un “espacio correcto con la atención correcta”

[...] nosotros recibimos a sus niños aquí desde las seis y media de la mañana y hasta las tres de la tarde, para que ellos puedan estar en clase tranquilos sabiendo que sus niños están cuidados por personal altamente capacitado, en una infraestructura correcta, con un equipo especializado que va dirigido a la atención correcta hacia los niños empezando porque tenemos doctora, enfermera, psicóloga, nutrióloga y las asistentes educativas que son las responsables de las salas. Se les da estimulación temprana correcta, y nosotras estamos totalmente apegadas a la norma oficial mexicana de guarderías y tenemos una certificación, bueno dos certificaciones ya en estándares de competencia laboral en el cuidado de los niños, niñas, lactantes, maternas y preescolares.

Nosotros recibimos niños muy pequeñitos, recibimos niños desde 45 días de nacidos y hasta 3 años 11 meses, entonces son más o menos 4 años de atención, donde el niño que pasa más tiempo con nosotros aquí es un niño que se va correctamente estimulado, es un niño que seguramente nosotros le estamos cambiando la vida. (Universitarios de Diez TV, 2017).

77

NOM-032-SSA-2010

Para las asistentes educativas lo que se espera del niño o niña es que sepa “todo lo que un niño pues debe saber. Tratamos nosotros siempre de que salga preparado para el kínder” (AE3, comunicación personal, 1 de junio, 2017).

En la EI-UAQ, la visión institucional es

La estancia Infantil Bienestar UAQ, será un espacio de educación integral de calidad y excelencia a la población de niños(as), así como la mejora continua en sus procesos internos. Logrando que las madres estudiantes adquieran mayor confianza y seguridad en la atención que se brinda en el proceso de desarrollo del niño(a), lo que impactará directamente en una mejor atención a sus actividades académicas. (UAQ, 2017)

Al implementar un modelo autónomo con base en el Modelo de Atención con Enfoque Integral (SEP, 2013), la atención se centra en las necesidades de los grupos, teniendo como propósito que jueguen de manera libre y que sean autónomos. Para el responsable de la estancia los/as niños/as representan la nobleza del ser humano y en el trato se debe tener en cuenta su edad

...para mi representan todo, representan todo porque son las personas más nobles y las personas más... yo te diría increíbles para poder ver lo que a lo mejor se les ha olvidado a los seres humanos, que es el hecho de pensar como ellos, de crecer como ellos, porque cuando uno va creciendo empieza a olvidarse de ser niño, y a veces que nosotros tratamos a los niños como ya un adulto, y olvidamos la edad en la cual ellos están. (resp., comunicación personal, 6 de marzo, 2018).

El ideal de formación de las responsables de grupo está orientado en fomentar la autonomía y seguridad de los/as niños/as por medio del afecto, ya que se busca marcar una diferencia con la *educación formal* del país.

[...] creemos que saliendo de aquí va a empezar con una educación ya como formal de la que tenemos en México, ¿no? Sentarse, decir y aprender, nada más. Aquí lo que buscamos es que los niños sean autónomos, que tengan seguridad, que sepan que son queridos, que tienen cariño aquí, que

III. CONSTRUCCIÓN DE INFANCIA(S): METODOLOGÍA Y ANÁLISIS

se sientan arropados pero también que deben de tener una autonomía, que deben ser fuertes en la vida, y que existen reglas (RG1, comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

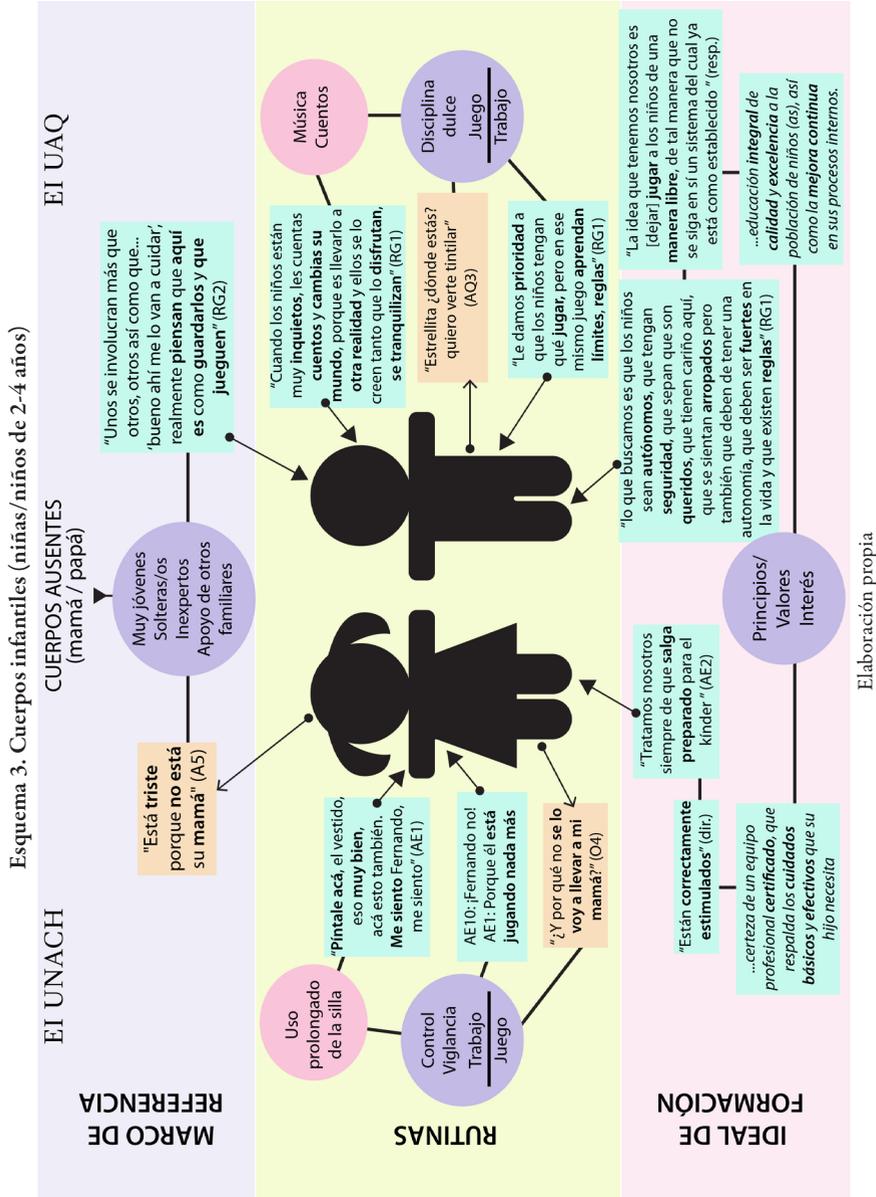
En esta proyección el/la niño/a se visualiza como parte clave para el cambio en el mundo,

Para mí el niño es el ser más noble que existe, el ser más noble que está en formación y que nosotras como maestras tenemos la responsabilidad primero hacerlo feliz, que tenga siempre cariño, y de que nosotros depende también qué tan fuerte sea para el cambio en este mundo, o sea, sí es como parte clave en el mundo, para que cada vez seamos mejor (RG1, comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

...es como algo maravilloso porque les vas como creando esa semillita, y ya cuando ves los frutos dices órale, o sea, creo que sí podemos poco a poco cambiar el mundo (RG2, comunicación personal, 7 de marzo, 2018),

Desde este ideal de formación, los cuerpos infantiles representan la posibilidad de ser mejores, niñas y niños son vistos como agentes de cambio.

La síntesis de las tres dimensiones se ilustra en el esquema 3, donde se observa el despliegue de dispositivos y técnicas que orientan y configuran marcos de sentido iniciales en los cuerpos infantiles desde cada uno de los espacios de experiencia-aprendizaje-sentido, donde las narrativas hacia/desde los cuerpos son los hilos conductores que preservan y organizan el contenido intencional de las acciones.



3.2.2 *Cuerpos de agentes educativos*

Los cuerpos infantiles también se explican con relación a otros cuerpos, los de sus pares y los de las personas adultas con las que conviven y se relacionan, en este caso, respecto a los cuerpos de agentes educativos. Las acciones de las agentes estructuran, modifican y organizan espacios, y les dan sentido a las relaciones efectuadas en ellos, por tanto se precisa también del conocimiento de lo que ocurre con los cuerpos de las educadoras.

Estos cuerpos también se modifican en la inter-acción con los cuerpos infantiles, son cuerpos que se ensucian, que reservan sus emociones, que permanecen largo tiempo en una sola postura o que están en movimiento continuo, que procuran atender a varios niños/as a la vez, en ocasiones en detrimento del propio cuerpo.

Como se explica a continuación, estos cuerpos varían de acuerdo a su lugar de adscripción

3.2.2.1 *Marco de referencia*

Los cuerpos de las agentes tienen una formación y capacitación distinta en cada EIU. Los espacios definen qué aspectos son los más relevantes, y qué conocimientos debe tener el personal responsable del cuidado y atención de niñas y niños.

En el apartado 1.2.1 del capítulo 1, se precisó que en la EI-UNACH se valora sobre todo que las asistentes educativas tengan la certificación en competencias EC0435, “lo importante para la estancia es la certificación” (AE1, comunicación personal, 1 de junio, 2017); independientemente de su formación previa, ya que al tener esta certificación *se garantiza* que no haya ningún riesgo en la atención de los/as niños/as

[...] aquí puede ser cualquiera aquí la certificación qué hace, si tú eres comunicóloga, socióloga, doctora, enfermera, pedagoga, pero si tú estás certificada para atender a niños lactantes y maternas en esa edad, cualquiera lo puede hacer. Entonces lo que te da la certificación, es la seguridad que tú, al estar certificada no vas a correr ningún riesgo en la atención a los niños. Eso te da la certificación. (dir., comunicación personal, 23 de junio, 2017).

Como se describe en el anexo IV, a través del taller se pudo conocer la formación del personal, fue relevante que solo dos integrantes del personal hayan sido formadas en la misma universidad⁷⁸, el resto del personal se formó en escuelas particulares como auxiliar de educadora o bien sólo tenían experiencia como cuidadoras particulares (diario de campo, 5 de junio, 2017).

Respecto a la certificación, esta consiste en una capacitación de 40 horas donde los criterios de mayor atención son cuidados básicos de higiene, alimentación, vigilia de sueño y descanso, primeros auxilios y atender a las funciones excretoras, básicamente se concentra en las seis características del *correcto desarrollo* del cuerpo infantil definidos por Gay y Cousin a principios del siglo XX (Planella, 2006).

En el manual de capacitación para obtener la certificación EC0435 el vínculo afectivo se define bajo cuatro condiciones: atención a las demandas básicas del niño, comunicación verbal y visual y explicar previamente las actividades, propiciar el canto y juego, y brindar trato igualitario.

Otro aspecto a resaltar es que este estándar se equipara con la atención de comensales en un restaurante (EC0038) o con la recepción y atención a huéspedes (EC0045), ya que estos estándares se categorizan en el mismo nivel, de acuerdo con el catálogo del Sistema Nacional de Competencias CONOCER (ECE, 2011).

⁷⁸ Solamente una de las asistentes educativas se formó en la licenciatura en Pedagogía de la UNACH.

El estándar de competencia y la norma oficial de guarderías (cuyos lineamientos son similares a los que señala la certificación), constituyen el fundamento de todas las actividades que se realizan en la EI-UNACH, “todo, todo lo que nosotros hacemos aquí es porque así nos los han dicho” (AE1).

En la EI-UAQ se buscan perfiles específicos de formación y después se les dan cursos de capacitación, de hecho la mayor parte del personal es egresado de la propia universidad

Resp: De la misma universidad yo te puedo decir que el 80% de los que están trabajando con nosotros, es de la misma...

Ok, ¿se formaron aquí?

Resp: Sí. Y fuera de que... es porque no hay las carreras que a lo mejor quisiéramos para esos puestos

¿Tienes pedagogos de acá de la universidad?

Resp: Tenemos una licenciada en pedagogía pero no tenemos en sí la carrera de pedagogía aquí en la Universidad Autónoma de Querétaro

¿La mayoría son psicólogos?

Resp: Son psicólogos, y este, puericulturistas
(comunicación personal, 6 de marzo, 2018)

Para la EI-UAQ, tener cuerpos especializados en distintas áreas de conocimiento representa una fortaleza, ya que de esa manera pueden brindar una atención integral tanto a las/os niñas/os como a sus padres, como asesoría jurídica, cursos para la planeación de gastos, etcétera. Cada semestre cuentan con personal de apoyo por medio de los prestadores de servicio de las distintas licenciaturas,

[...] *¿Tienes personal de los prestadores de servicios?*

Resp: Sí, si tenemos de la Facultad de Psicología, tenemos de la Facultad de Derecho, de la Facultad de Medicina, de la Facultad de Enfermería, de la Facultad de Contabilidad y de la Facultad de Ciencias Políticas, y de Química

Por ejemplo ellos, ¿en qué áreas trabajan con los niños?

Resp: Mira, tenemos prácticamente como de todo. Cuando llegan y quieren liberar su servicio con nosotros, nosotros primero que nada les pedimos

que aparte del programa que ya está establecido, que ellos elaboren hasta cierto punto un material donde [se explique] qué es lo que les gustaría ofrecerle a la estancia infantil... la licenciada en derecho nos ayuda en orientar a las personas en caso de alguna cuestión jurídica. (Comunicación personal, 6 de marzo, 2018)

El poder ofrecerles un servicio integral a niños/as y padres, gracias a los cuerpos especializados, para la EI-UAQ representa: “eso para nosotros es muy importante. Porque todo lo que se refleja con los papás se va a ver con los niños” (resp., comunicación personal, 6 de marzo, 2018).

El capital humano con el que cuentan, así como su vinculación con otras instancias de la universidad, les brinda la posibilidad de que la capacitación del personal de planta se realice incluso entre ellos mismos de manera periódica,

Siempre están en cursos de lo que es primeros auxilios, combate contra incendios, o sea, sí están como en constantes capacitaciones, dependiendo de las necesidades que cubra la estancia. Te podría decir que por ejemplo la idea es que cada mes por lo menos haya una capacitación en las áreas en las que se maneja la estancia, ya sea por ejemplo música, medicina, enfermería, todas las áreas que cubre. (resp., comunicación personal, 6 de marzo, 2018).

Acá tenemos una biblioteca infantil, donde dan cuentos y cursos. Entonces, ya vas aprendiendo y también hemos tenido la oportunidad de que unas tres o cuatro veces... que [vienen] cuentacuentos, entonces para mi es lo que me ha funcionado. (RG1, comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

De esta manera la estancia infantil también constituye un espacio para la capacitación y el ejercicio profesional de especialistas, que han sido formados en la universidad. Con ello se fortalece la labor desempeñada y se inserta en la dinámica del quehacer universitario, favoreciendo el sentido de apropiación por parte de su comunidad estudiantil.

3.2.2.2 *Prácticas y disposiciones*

Los marcos de sentido implican regularidad, sistematicidad y producción, en la práctica es donde se realiza el proceso de sedimentación de disposiciones duraderas: el *habitus*, como una de las tres manifestaciones en la que se despliega el marco de sentido (García Selgas, 1995; Bourdieu & Passeron, 1996).

Los cuerpos de las agentes en la EI-UNACH, al formar parte de una estructura jerárquica son vigilados continuamente, hay una vigilancia entre ellas y con el personal de rangos superiores (coordinadora y directora). Esta vigilancia llega a definir y decidir qué pueden/deben hacer y decir, y qué no. Por ejemplo, cuando se realizaron las entrevistas la directora seleccionó a las asistentes educativas que podrían ser entrevistadas, así como las preguntas a realizar. A pesar de que ellas son las responsables directas de atender y cuidar a los/as niños/as no poseen información respecto del contexto familiar del niño o niña, ya que las encargadas de atender a los padres de familia son la directora, la coordinadora y la psicóloga. Las asistentes educativas van deduciendo la situación familiar de cada niño/a con la convivencia diaria

Pues en sí no tenemos contacto directo con los papás, pero este, si hay alguna necesidad pues ya se le comunica a la directora o a la maestra M, y este, ahí es donde ya vemos... depende del papá si tiene, pues ahí se refleja si tiene el interés del papá hacia los niños. (AE4, comunicación personal, 1 de junio, 2017).

Al estar reguladas por el estándar de competencia, los parámetros bajo los cuales planean y realizan sus prácticas debe ser acorde a la capacitación que reciben, y con supervisión de la directora

[...] la coordinadora de salas con mi supervisión, ella propone los temas pero que son de este plan, sí los temas los sacamos de este plan, ajá.

Sí, los temas con los que se realiza la planeación, las estrategias, de ahí, a las maestras se les da los temas y son libres de planear en cada sala de acuerdo a la Norma E0435, que es la que... para la atención de lactantes y maternas y sistema de competencias laborales, sí, para las estancias infantiles, que te la podemos dar. Se planean las actividades, pero ellas son libres. Tienen la libertad de cátedra para poder organizar sus actividades, de su material, de las cosas que realizan, pero todo de acuerdo y no salirse de esto. (dir., comunicación personal, 23 de junio, 2017).

Aquí, ya ves que nos dan a nosotros un tema, nos dan nuestro temario, y con objetivo, entonces nosotros, ya de acuerdo a las necesidades del niño, ya nosotros nos adecuamos nuestra planeación. (AE3, comunicación personal, 1 de junio, 2017).

Más que *libertad*, se observaron *vigilancia y control* sobre los cuerpos de las asistentes educativas, como características de la estructura jerárquica de la estancia infantil. Por consecuencia, las luchas de poder se hacen más evidentes, especialmente a raíz del cambio en la dirección del lugar, se observaron grupos de poder y resistencia.

La movilidad entre el personal es inexistente, así como sugerencias para hacer cambios, ya que de acuerdo con lo publicado en el documento de Procedimiento Institucional una de las fortalezas de la institución es la “inocuidad de los procesos” (UNACHa, 2017, p. 12). El mismo estándar de competencia sirve como dispositivo de alineación a una estructura jerárquica, puesto que sus características son: desempeñar actividades programadas, rutinarias y predecibles, depender de instrucciones de un superior y coordinarse con compañeros del mismo nivel jerárquico.

La vigilancia también se traslada a las inter-acciones con los cuerpos infantiles, se hace efectiva en la forma de disciplinar a los cuerpos.

Por otro lado, los cuerpos de las agentes en la EI-UAQ están en comunicación continua, cuando llegan a estar juntas en el comedor se comunican información de los grupos o situaciones que ocurrieron durante el día. Están al pendiente de los alimentos que se elaboran en la cocina, saben cuál es el menú y son las encargadas de repartir los alimentos entre los grupos.

Como responsables de grupo deciden qué actividades realizar, las cuales se planean conforme a las necesidades de su grupo. La planeación no es tan rigurosa, como la que se ciñe a los programas de DIF y SEDESOL, ya que se busca una mayor apertura y flexibilidad para proponer actividades

Estamos tratando de hacer un modelo similar al que utilizábamos con DIF y SEDESOL pero con mucha más apertura. Por ejemplo, nos encasillábamos mucho en las planeaciones, de que tenía que tener un inicio, un cierre, un desarrollo... pero a fuerzas de una forma, con las actividades que ellos nos decían, el tiempo que ellos decían. Y en lo que estamos viendo ahorita es las necesidades que tienen los niños, le damos prioridad a que los niños tengan qué jugar, pero en ese mismo juego aprendan límites, reglas, que les falta muchísimo puesto que sus papás son muy pequeños en rango de edad, entonces también tienen como otras prioridades que no les dan el tiempo de calidad a los niños, y es lo que nosotros buscamos, darles tiempo de calidad a los niños, donde podamos hacerles como ese aprendizaje... ¿cómo lo explicaría? Lo que vemos día a día, las actividades, queremos que les signifique, que sean significativas para lo que están viendo. (RG1, comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

La finalidad de estos cuerpos es brindarle tiempo de calidad a los/as niños/as y aprendizajes significativos. Para el responsable de la estancia, el reconocimiento de la labor de las responsables de grupo es muy importante, ya que señala “no es fácil y se busca que por lo menos reciban un mejor salario” (comunicación personal, 5 de marzo, 2018).

Se observó que estos cuerpos integran una estructura abierta y flexible, de hecho a las maestras se les convoca a las reuniones con la coordinadora del programa de becas, pues se toman en cuenta sus opiniones y necesidades.

Se procura que todos los involucrados que laboran en la estancia infantil estén al tanto de las actividades que realiza cada uno, “sabemos como los roles de cada quien, por si sucede algo estar ahí, si falta alguien estar ahí” (RG1, comunicación personal, 7 de marzo, 2018). De esta manera las maestras saben que alimentos van a preparar las cocineras, se les da un menú, y se les explica el aporte calórico y nutrientes de los alimentos que consumen los/as niños/as. En el caso de las cocineras, ellas son las que indican directamente al encargado de la estancia qué falta en la despensa y se realiza la compra (diario de campo, 7 de marzo, 2018).

Con esta organización se busca el trabajo multidisciplinario y colectivo. Las luchas por el poder son menos evidentes, ya que las maestras asumen roles más activos en la planeación de sus actividades, y si es necesario en dialogar con algunos de los padres de familia. Para el responsable de la estancia es importante la confianza y la libertad en las prácticas de las maestras

Resp: ... las maestras tienen la oportunidad de trabajar lo que ellas crean conveniente para el trabajo con los niños. A veces es complicado, digo, sobre todo porque los papás no están acostumbrados a seguir un sistema así, la idea que se tiene es que... incluso las maestras elaboren por ellas mismas por ejemplo su planeación, no estar como esperanzadas a algo que nos estén ya imponiendo, porque aquí la universidad tenemos todas las capacidades para poderlo realizar

Claro, ¿cuál fue el propósito de seleccionar este modelo?

Resp: El propósito es, porque sobre todo es flexible. Es un modelo en el cual nos permite sobre todo innovar también, crear cosas en las cuales las maestras se sientan libres de poder trabajar como ellas sientan.

(comunicación personal, 6 de marzo, 2018).

Lo que se busca de estos cuerpos al darles confianza y libertad es que innoven en sus prácticas. Para las maestras, su labor representa la responsabilidad y la posibilidad de cambiar al mundo, y ser mejores seres humanos, pues estos cuerpos son los responsables de formar “la semillita” del cambio en niñas y niños.

3.2.2.3 Corporalidades de las agentes

En esta dimensión se expone *lo que afecta* a los cuerpos de las agentes, es decir, se trata de mostrar lo sensible de los cuerpos y como se manifiesta a través de sus movimientos corporales y expresiones, y también cómo se regulan estas emociones.

En la EI-UAQ, los cuerpos de las asistentes educativas son cuerpos que oscilan entre los 23 y los 50 años aproximadamente. Algunos de los cuerpos son delgados y otros con sobrepeso. Estos cuerpos de manera continua suelen permanecer sentados, utilizan sillas pequeñas para estar a la altura de las corporalidades infantiles. Sin embargo, estas sillas no son propias para los cuerpos adultos de las agentes, al permanecer en esa postura por tiempo prolongado se manifiesta en dolores lumbares y cansancio.

Durante el taller se observó que les resultaba difícil asumir otras posturas corporales, cuando se realizaron ejercicios de estiramiento y respiración se mostraban cansadas y expresaban que les costaba trabajo hacer el ejercicio. Son cuerpos poco flexibles, la posición de pie tampoco les gustaba, por lo que preferían sentarse y recargarse en la pared. La rigidez de su cuerpo se asocia con la rigidez de la estructura organizativa.

Los cuerpos de las asistentes educativas deben portar uniforme, zapatos blancos, cabello recogido, y no pueden usar accesorios, ni celular. Incluso para

tener acceso a la EIU es necesario portar una vestimenta similar a las de las maestras, con el propósito de que niñas y niños identifiquen a quien llega como figura de autoridad⁷⁹.

A los cuerpos de las asistentes les resulta difícil externar sus emociones, es algo de lo que no se habla abiertamente. Durante el taller, se buscó abordar las emociones de las participantes con la finalidad de que en la narración tuvieran un medio para poder expresar lo que les hacía felices, lo que les daba miedo, lo que les hacía enojar e incluso lo que les gustaría hacer pero aún no se han atrevido; y también pudieran recuperar y narrar los recuerdos de su infancia. Al menos la mitad del grupo reconoció que en realidad no conocía a sus compañeras de trabajo, sin embargo algunas de ellas manifestaron que podían encontrar similitudes en sus infancias (diario de campo, 13 de junio, 2017).

El resto del grupo optó por dejar de participar en el taller y una de las maestras al sentirse incómoda lo manifestó con la directora, a raíz de este suceso la directora me solicitó que dejara de trabajar emociones con ellas y me concentrara en mostrarles cómo deben de leerle a los niños⁸⁰. En las entrevistas posteriores se expresó que

El arte de leerle significa para mí conocerme a mí misma, conocer mis gustos, conocer para empezar de dónde vengo, de dónde soy, mis orígenes, mi cultura... lo que me gusta, lo que no me gusta, mi personalidad, mi forma de vestir, mi forma de alimentarme, ese es el arte de leerle y proyectar eso hacia los demás con toda la seguridad. (AE5, comunicación personal, 11 de diciembre, 2017)

⁷⁹ Las prestadoras de servicio social deben llevar blusa blanca, pantalón azul oscuro y zapatos blancos. En mi caso, para poder realizar las observaciones y los talleres debía llevar una vestimenta similar.

⁸⁰ Esta situación se detalla en el anexo IV.

¿Qué aspectos cambiarías o mejorarías del taller?

AE7: No enfocarse mucho en la persona...que en sí haya un tema así en específico pero no hablar más de lo que no deben de saber las demás personas. (comunicación personal, 11 de diciembre, 2017)

Lo que se mostró es que carecen de un espacio donde ellas puedan expresar cómo se sienten. La manifestación pública de sus emociones las hace vulnerables dado que sus relaciones deben limitarse a lo estrictamente laboral.

En la EI-UAQ, los cuerpos de las responsables de grupo son cuerpos jóvenes en su mayoría, entre los 24 y 37 años aproximadamente. Son cuerpos muy activos, están en constante movimiento, casi no utilizan sillas, salvo cuando los cuerpos de los/as niños/as están en reposo, o tomando su siesta, es cuando se sientan y realizan otras actividades o bien aprovechan para consumir sus alimentos, en ocasiones comen algo a la misma hora que los grupos están en el comedor.

Estos cuerpos no portan uniforme, por comodidad llevan su cabello recogido pero no es obligatorio, pueden utilizar accesorios. Por lo general, portan zapatos bajos tipo tenis, ya que están en movimiento continuo.

Son cuerpos afectuosos en el trato con niñas y niños, los cargan, besan y abrazan, si alguno de ellos se siente mal lo arropan y tratan de averiguar qué le pasa. Se muestran pendientes de los cuerpos infantiles, ante algún síntoma de enfermedad, si es necesario le toman la temperatura y se comunican con la enfermera o el médico.

Ante la falta de personal, se turnan las labores de aseo de las salas, en el área del comedor se observó un rol de parejas para apoyar en la limpieza de la estancia. Lo mismo apoyan ante la ausencia de alguna de sus compañeras o cuando se requiera. Sin embargo para las maestras la carga de trabajo es demasiada y reconocen que requieren de personal de apoyo y un mejor salario

Es mucha responsabilidad para muy poca paga, es que sí pagan muy poquito... tú ves que es mucha responsabilidad, y tú deja que aunque pagaran un poco más, es que con niños está muy cañón. Sí a lo mejor tuviéramos alguna asistente sería diferente pero... Ahorita porque se quedaron estas chicas, que son súper movidas... pero casi siempre me encuentro sola... está cañón. (RG5, diario de campo, 6 de marzo, 2018).

Se le preguntó al responsable de la estancia si considera importante darles un espacio a las maestras para que ellas puedan externar sus necesidades, molestias y emociones, respondió que “esa sería un área de oportunidad para fortalecer el trabajo en equipo” (comunicación personal, 6 de marzo, 2018).

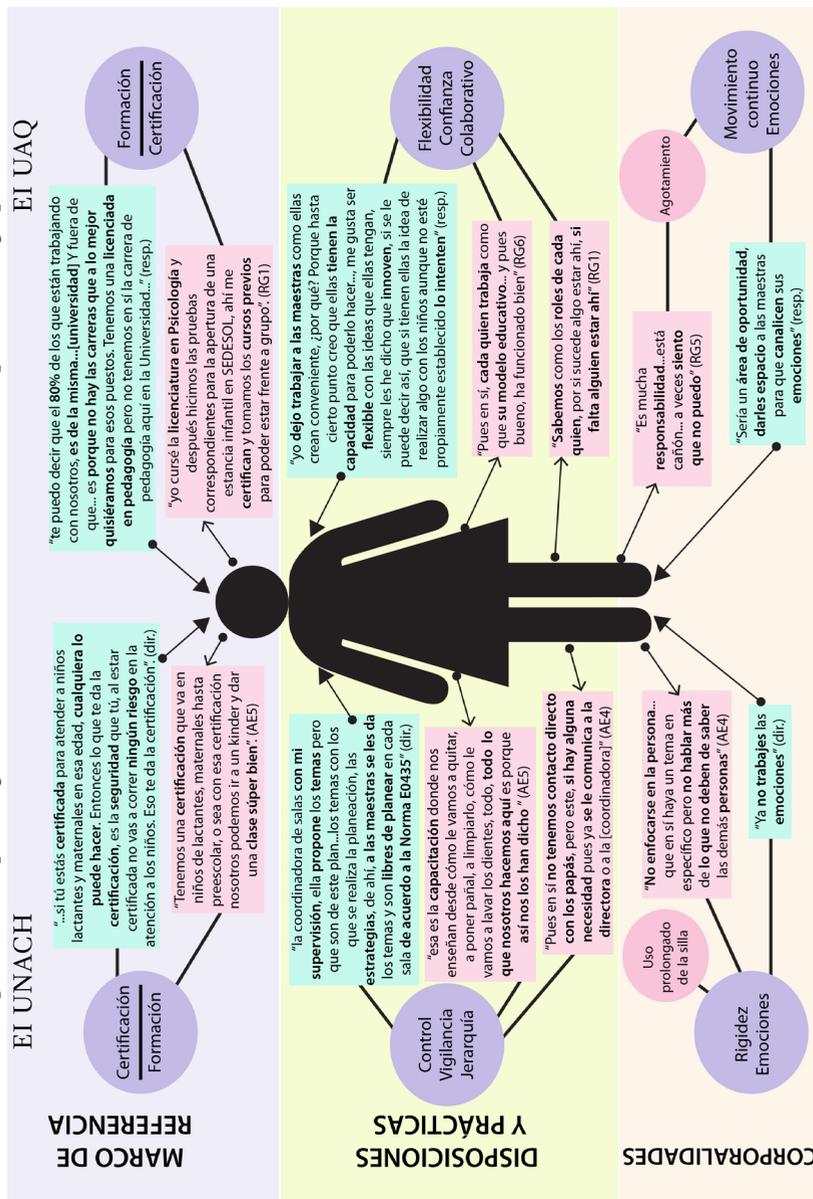
Fue relevante observar que con franqueza y apertura los cuerpos de las agentes manifiestan cansancio, malestar o inconformidad ante algunas situaciones que se suscitan en la EIU, especialmente con lo relacionado a la responsabilidad y el tipo de actividad que realizan y su retribución económica. Tanto para el responsable de la estancia como para la coordinadora de becas, este es un factor que debe atenderse, pues reconocen que no cualquiera lo asume con responsabilidad ni tiene la preparación para atender y cuidar niños/as pequeños/as

[...] con las estancias que está acreditando SEDESOL, a veces es suficiente con que te gusten los niños, a veces basta con que hayas tenido 5 hijos, a entonces ya puedes cuidar niños, basta con que tengas un espacio en tu casa disponible o puedas hacer una que otra adecuación con los recursos que te da el registro ¿no? Pero nosotros sí creemos que es muy irresponsable eso, esa parte es muy irresponsable, más allá de que son muy enérgicos o muy estrictos con sus reglas de operación al momento de hacer las cosas.

[...] la verdad es que yo sí puedo reconocer y le batallo mucho en este sentido, es [que] sí falta para darles un poco más, por eso sí nos interesaría sólo el dinero de SEDESOL, por el asunto de poderles aumentar un poco. (coord., comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

En el esquema 4 se ilustran las tres dimensiones que atañen a los cuerpos de las agentes educativas

Esquema 4. Cuerpos educativos (asistentes educativos/responsables de grupo)



3.2.3 *Cuerpos institucionales*

La metáfora del cuerpo como imagen institucional nos permite aproximarnos al reconocimiento de un sistema constituido por tres conjuntos de cuerpos: infantiles, de agentes educativos y el institucional, con ello se abre la posibilidad de analizar si existe o no coherencia en el sistema, lo que Castoriadis (2013) denomina lógica de conjuntos o *lógica identitaria*, a partir de la producción de marcos de sentido que a su vez orientan y significan la construcción de infancias en las estancias infantiles universitarias.

El cuerpo institucional se asocia con la jerarquía de niveles y la división de tareas sociales, lo que significa

...una transferencia de significados de lo somático a lo social (o más concretamente, institucional).

La organización social es la que toma la «forma», las características y la sensibilidad corporal, dividiendo sus tareas, las jerarquías, etc. como si se tratara de los diferentes órganos corporales que posibilitan el funcionamiento del cuerpo humano. (Planella, 2006, pp. 125-126)

El cuerpo como espacio y el espacio como cuerpo (Finol, 2014), expresa que ambos son estructuras de significación del mundo simultáneamente, que son objeto de semantización por el hecho de estar segmentados (física y culturalmente), y al estar delimitados devienen significativos.

3.2.3.1 *Marco de referencia*

Los marcos que orientan la tarea social de los cuerpos institucionales son los marcos normativos. El marco normativo de la EI-UNACH se conforma por el proyecto académico vigente, el estándar de competencia EC0435, la norma

oficial de guarderías infantiles, el reglamento interno y la Ley para la Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (UNACHa, 2017).

Este cuerpo institucional depende de un fondo federal (PFCE en vigencia) para el ejercicio de sus operaciones, los recursos proporcionados por la federación se utilizan para el pago de nómina, compra de materiales y pago de cursos de capacitación, entre otros conceptos (UNACH, 2016). El hecho de que dependa del fondo etiquetado no significa que obligatoriamente deba alinearse al estándar de competencia, sin embargo, este orienta todas las prácticas dentro del cuerpo institucional, ya que como se expuso en el capítulo 1, existen otras estancias infantiles universitarias que reciben el mismo fondo pero que se orientan por otras normatividades. Asimismo, se considera una amenaza al cuerpo institucional la posibilidad de que cambie la política federal y dejen de recibir el recurso, por lo que dentro de las estrategias de viabilidad institucional se propone la difusión del servicio entre la comunidad (UNACHa, 2017).

Por otro lado el marco normativo de la EI-UAQ se orienta por la ley orgánica de la universidad. Este cuerpo institucional no depende de ningún fondo etiquetado y sus gastos de operación corren a cargo de la UAQ, por lo que sostener el proyecto ha significado un reto. La búsqueda del apoyo de la comunidad universitaria para su defensa ha sido indispensable, ya que el objetivo era *entregarle a la comunidad* el espacio

[...] es muy fácil que estando fuera cierren un proyecto así porque en realidad mucha gente no lo conoce, no se lo has entregado a la comunidad, no les pertenece. Pero ya estando aquí, pues ese era como el objetivo mayor no, entregárselo a la comunidad, que sea un proyecto que se pueda defender desde uno mismo, aunque no lo utilices pero que sepas que existe, y que

son de las cosas que no pueden desaparecer porque sí o porque ya no hay recurso, o sea, si existió y se pudo mantener de alguna manera, y se puede seguir manteniendo y sí no pues buscar la forma ¿no? (coord., comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

La apropiación del cuerpo institucional de la EI-UAQ por parte de la comunidad universitaria, así como su involucramiento en el funcionamiento de la misma por medio de la participación de sus egresados, ha posibilitado que el proyecto continúe y que incluso se busque la viabilidad de construir más estancias infantiles en el resto de los campus universitarios.

3.2.3.2 Organización y estructura

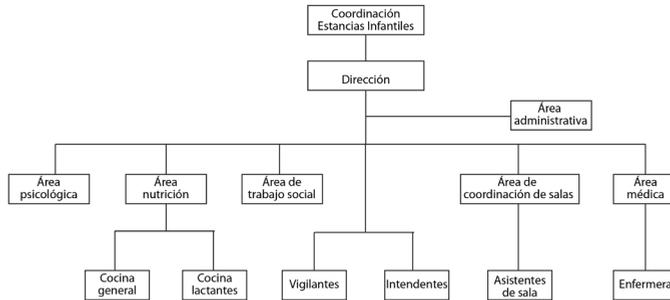
La estructura arquitectónica de los cuerpos institucionales también es distinta, y cada una corresponde a sentidos diferentes.

Por un lado la arquitectura de la EI-UNACH guarda semejanza con las estructuras de las aulas tradicionales, la división del espacio a partir de formas rectangulares que delimitan las salas permite estandarizar y secuencializar las tareas. Por ejemplo, el comedor como área común es uno de los espacios de mayor amplitud dentro del cuerpo institucional, para el servicio de alimentos se asignan mesas por cada grupo, todos los cuerpos infantiles ingresan a la misma hora en este espacio para consumir sus alimentos. Niñas y niños saben cuál es la zona que les corresponde.

Con la secuencialización de tareas deviene el disciplinamiento de los cuerpos y la jerarquización de las funciones y posiciones (Brünner, 2003). Los cuerpos infantiles no pueden salir libremente de sus salas, siempre van acompañados de alguna de las asistentes.

Así como se jerarquizan las funciones, las posiciones del personal se estructuran jerárquicamente. Los niveles en la estructura están claramente definidos, y las asistentes educativas ocupan el último nivel de la estructura (fig. 1).

Fig. 1. Organigrama EI-UNACH



Fuente: UNACH, 2018

La estructura arquitectónica de la EI-UAQ se diseñó pensando en los usuarios del espacio, la población infantil de 1 a 4 años, “[el arquitecto] lo que nos explicaba era que buscaba la forma de la estancia que fuera circular, porque obviamente las esquinas son peligrosas para los niños, las puntas también, entonces justo todo el diseño lo hizo pensando así” (coord., comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

Desde su construcción, la comunidad universitaria ha contribuido con el cuerpo institucional de la estancia infantil, los estudiantes de ingeniería civil también participaron en el proyecto arquitectónico.

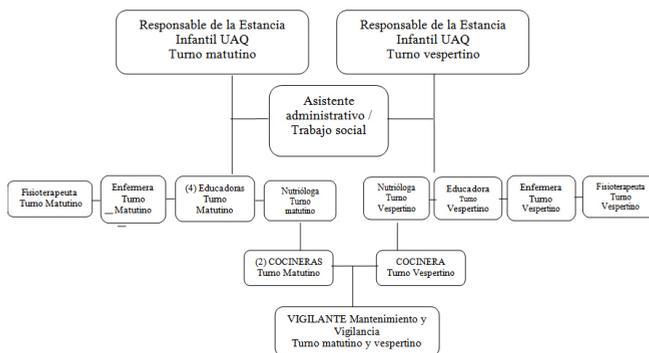
La arquitectura del espacio facilita que los cuerpos infantiles se desplacen con mayor libertad sin necesidad de ir siempre acompañados, ya que se forma un circuito. Niñas y niños pueden entrar y salir de sus salones para ir al baño, por ejemplo, si por alguna razón el niño o niña se va en sentido opuesto a

donde se ubica su aula, es posible regresar al punto inicial por la forma circular del lugar. Las formas circulares se asocian con dinamismo y movimiento, lo cual se evidencia en las prácticas e interacciones que son dinámicas.

El uso de las áreas comunes como el comedor se asigna por grupo, ya que los tiempos y la consistencia de los alimentos varían conforme a la edad. Resultaba más complicado el atender a todos los grupos al mismo tiempo, además de que los beneficios de tenerlos por rango de edad se observa en la formación de hábitos. Otro de los beneficios es que la preparación de los alimentos es más fácil por grupo, así como los planes alimenticios por consumo de calorías (nutr., comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

La estructura organizativa del cuerpo institucional, si bien se organiza por niveles (fig. 2), en la práctica se flexibiliza y da la oportunidad de que todos los actores participen de forma activa.

Fig. 2. Organigrama EI-UAQ



Fuente: UAQ, 2018

3.2.3.3 *Fines de la institución*

Los resultados esperados producto de las acciones de los cuerpos institucionales se traducen en beneficios. Para la EI-UNACH, el impacto de las acciones se debe traducir a: universidad socialmente responsable, consolidar la imagen institucional, aportar acciones para la disminución de la deserción escolar y el desarrollo integral de los menores (UNACHa, 2017).

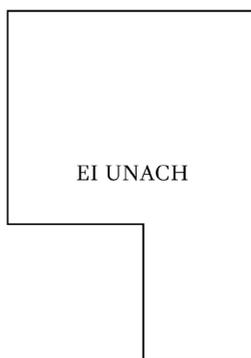
La autoproyección que tiene este cuerpo institucional es ser un modelo para otras estancias infantiles universitarias en la región sureste, “ser un modelo a seguir en asistencia y educación inicial, en la región y en el país” (UNACH, 2018). Aunque el modelo implementado por este cuerpo institucional, al estar orientado por la estandarización en competencias, en realidad guarda semejanza con otras estancias infantiles, su diferencia se centra en que brinda atención exclusivamente a hijos/as de estudiantes universitarios; sin embargo también existen otras EIU en el país que brindan este tipo de atención.

La finalidad de la EI-UAQ se centra en generar ambientes favorables para la población infantil que atiende, con el propósito de que aprendan y se desarrollen “plenamente en los aspectos físico, cognitivo, emocional, social y cultural” (UAQ, 2017). La autoproyección de este cuerpo institucional es ser un modelo de estancia infantil que pueda apoyar a otros espacios

Sí quisiéramos ser un modelo pero no como de sentirnos superior, sino más bien de cómo buscamos los mecanismos para apoyar otros espacios, y por ejemplo, nuestros menús pues ya los ha estado diseñando nuestra nutrióloga desde hace años, y son distintos a los del DIF, la idea es que algún día el DIF los retome y diga “están muy bien hechos”, de tal forma que podemos aplicarlos. (coord., comunicación personal, 7 de marzo, 2018).

En el esquema 5 se ilustran los dos cuerpos institucionales y los tres aspectos más relevantes de cada uno.

Esquema 5. Cuerpos institucionales (espacio de experiencia-aprendizaje-sentido)



- Al centro está la institución
- Escasa integración de egresados
- Dependencia de un fondo federal



- Al centro está la población que atiende
- Integración de egresados en diferentes áreas
- La universidad cubre gastos de operación

Elaboración propia

3.2.4 Integración de los cuerpos en sistemas

Los marcos de sentido implican regularidad (que se hace efectiva en las rutinas), sistematicidad (correspondencia entre la organización y disposiciones corporales) y la producción (las inter-acciones). La efectiva fijación de términos de referencia, los sentidos, se realiza con la formación de conjuntos.

Castoriadis (2013) precisa que la lógica de los conjuntos da coherencia a los sistemas, esta *lógica identitaria* distingue, organiza, elige, reúne y narra los elementos que los constituyen. Por consiguiente, si la manifestación de marcos de sentido se expresa y realiza en los cuerpos de las/os agentes y en el

cuerpo institucional, las características de estos conjuntos de cuerpos conservan su coherencia bajo la lógica identitaria del sistema (tabla 2).

Tabla 2. Sistemas de Cuerpos

S I S T E M A			
AGENTES			CONTEXTO
	Cuerpos infantiles	Cuerpos agentes educativos	Cuerpo institucional
EI-UNACH	Disciplinados Higienizados Correctos	Certificados Jerarquizados Alineados	Jerárquico Dependiente Cerrado
EI-UAQ	Activos Autónomos Ideales	Capaces Flexibles Multitareas	Integrador Autónomo Abierto

Elaboración propia con base en García Selgas, 1995; Planella, 2006; Varela, 1991; Castoriadis, 2013

En la tabla 2 se pueden observar dos sistemas diferentes, los cuales organizan, clasifican y estructuran términos de referencia para los tres conjuntos de cuerpos que los integran, y que están relacionados entre sí. Los sentidos que se fijan y realizan en las interacciones de los cuerpos de los agentes se efectúan al interior del cuerpo constitucional, cuya conservación está garantizada en la (re)producción de marcos de sentido que orienta las acciones de los agentes.

El sistema de cuerpos de la EI-UNACH alinea, jerarquiza y controla cuerpos disciplinados y rígidos, cuyo exacto ejercicio de las actividades contribuye con la base de un proceso formativo estandarizado, apegado a la educación de masas. Por otro lado, el sistema de cuerpos de la EI-UAQ integra cuerpos flexibles y activos, cuyo ideal es favorecer la autonomía, participación e innovación, acercándose al proceso de aprendizaje significativo y colaborativo de la Escuela Nueva. Ambos sistemas contribuyen a la construcción de distintas infancias.

3.3 Construcción de infancia(s)

Castoriadis (2015) sitúa a la infancia como el estrato natural del que emerge la sociedad, ¿en qué sentido se le apoya?

El análisis de los marcos de sentido permite comprender cuáles son las bases iniciales en las que se apunala la construcción bio-sociocultural de la infancia. Los marcos de sentido son el medio y el resultado de las inter-acciones entre agentes, configuran, interpretan y narran sentidos.

¿Cuáles son los sentidos que se configuran y narran en las estancias infantiles universitarias y cómo orientan y significan las infancias?

3.3.1 Sistemas de construcción de infancias en estancias infantiles universitarias

Las estancias infantiles universitarias son espacios de experiencia, aprendizaje y de sentido, esto significa que son espacios que orientan acciones, reproducciones e intercambios entre los agentes que interactúan en él.

En el espacio de sentido se configuran marcos de sentido de las acciones, estos marcos se sedimentan con la experiencia, significa que son vivenciados en las rutinas de niñas y niños.

Niñas y niños al ingresar a este espacio, también ingresan a un sistema que los constituye y es constituido por ellos/as. Representan el estrato más sensible, el cual por lo general pasa desapercibido por los estratos generacionales superiores, al invisibilizarlo, controlarlo y silenciarlo.

En el espacio intrainfantil de las EIU, los cuerpos infantiles interactúan con cuerpos de estratos intermedios, las agentes educativas que los atienden y cuidan, y desempeñan el papel de mediadoras entre el cuerpo institucional

y los cuerpos infantiles. Ellas son las responsables de comunicar información propia del sistema del que ahora forman parte, e intercambian información del exterior, la que proviene de su contexto familiar. Como mediadoras filtran información externa e interna, establecen límites, reglas, hábitos, y expresan emociones, valores, normas y sentidos.

Por medio de sus acciones apoyan la configuración de marcos de sentido, articulan la geometría de los términos de referencia o sentido, que sirve de punto de referencia para la formación de la conciencia práctica de niñas y niños.

Los cuerpos de la infancia son cuerpos dúctiles y manipulables, por ello son depositarios de las acciones encaminadas a formarlos como buenos ciudadanos. Cada EIU define y prioriza qué aspectos corresponden a la adecuada formación de niñas y niños, y también los orienta y significa.

Se mostró en la investigación que las dos EIU comprenden dos sistemas distintos, dos sentidos diferentes que apoyan la construcción de las infancias.

3.3.2 El sentido de los sistemas

Por un lado se observa un sistema donde niñas y niños se van formando bajo la premisa del cuerpo infantil higiénico, disciplinado y obediente. Estos cuerpos aprehenden que el juego es una actividad que significa pérdida de tiempo y es contraria al trabajo, en este sistema el trabajo es más valorado que el juego.

Dentro de este sistema la expresión pública de las emociones es considerada como marca de vulnerabilidad, los espacios para el encuentro de lo que afecta a los cuerpos son poco frecuentes. Los cuerpos en este sistema, después de la permanencia periódica en posiciones fijas conduce al estatismo y rigidez.

En este sistema no se cuestiona, no se crea, y no está en movimiento. Niñas y niños son vistos como sujetos que dependen de las personas adultas para poder realizar-se, sus iniciativas para la acción se inhiben. Es un sistema que organiza y (re)produce jerarquías, que se cierra hacia el exterior, pues se considera completo y correcto.

El otro sistema constituye una estructura abierta, que admite críticas del exterior e interior, propicia cambios y transformaciones mediante la participación activa de todos sus actores. En este sistema se propicia el diálogo y la cercanía corporal.

Es un sistema que favorece el movimiento y que tiene por objetivo la autonomía de los cuerpos. Su estructura tiende hacia la horizontalidad y flexibilidad, favoreciendo intercambios, la creatividad y el trabajo colaborativo. Las agentes asumen con responsabilidad el papel que desempeñan en la formación de niñas y niños.

Tabla 3. Sistemas de cuerpos y enfoques de la definición de infancia

SISTEMAS DE CUERPOS			
	Cuerpos infantiles	Cuerpos agentes educativos	Cuerpo institucional
EI-UNACH	Disciplinados Higienizados Correctos	Certificados Jerarquizados Alineados	Jerárquico Dependiente Cerrado
EI-UAQ	Activos Autónomos Ideales	Capaces Flexibles Multitareas	Integrador Autónomo Abierto

ENFOQUES DE LA DEFINICIÓN DE INFANCIA

SUJETO (Qvortrup, 1994)	ACTOR (Jenks, 1996)	AGENTE (Mayall, 2000)
Dependencia Invisibilidad Menores sometidos a la autoridad adulta	Integrados al contexto Tienen voz y participan en procesos sociales Capacidad de agencia	Participan en relaciones de poder y negociación Reconocimiento Co-constructores

Elaboración propia con base en Gaitán Muñoz, 2006; Pavez Soto, 2012

En la tabla 3 se contrastan los sistemas de cuerpos con los enfoques de la definición de infancia propuestos desde la sociología de la infancia (Gaitán Muñoz, 2006; Pavez Soto, 2012), el propósito es mostrar cómo a partir de la congruencia que guardan los sistemas desde su lógica indentitaria conducen hacia la definición de infancia desde las estancias infantiles universitarias como espacios intrainfantiles de experiencia, aprendizaje y sentido.

El entramado que subyace las acciones de niñas y niños tiene como soporte la geometría de los marcos de sentido que se crean, reproducen, organizan e interpretan en estos espacios. Los términos de referencia de los cuatro primeros años de vida de niñas y niños se localizan en estos espacios y se comparten e intercambian con el espacio familiar.

Es por ello que cabe preguntarse, ¿hacia dónde se apoya el sentido de la infancia desde las estancias infantiles universitarias? ¿Su finalidad es formar niñas y niños sujetos o agentes en la sociedad?

3.3.3 El sentido de la infancia

Castoriadis (2015) explica que entre una clase y otra se es niño[a] de manera diferente, para el autor sea cual sea

el contenido de la significación imaginaria social de «ser-niño», [...] siempre es necesario que el *legein* social haya podido fijar, de manera inequívoca, los términos de referencia y de localización, que permiten distinguir y reunir, en los actos y los discursos, los elementos de las clases instituidas, dicho de otra manera, de designarlos sin ambigüedad. (Castoriadis, 2015, p. 366)

Por tanto, nos conduce a la cuestión ontológica de la infancia, ¿quién es niño/niña?, ¿desde dónde se es niño o niña? y ¿cuál es el sentido de la infancia?

Niñas y niños son partícipes de relaciones de poder, negociación e intercambio, desde que ingresan de manera temprana a los espacios intrainfantiles de las EIU. Estos espacios se constituyen como sistemas que crean, organizan, producen y narran sentidos de actos y discursos.

El sentido de la infancia en cada una de las EIU se narra y se hace efectiva en las acciones de los agentes y se materializa en su corporalidad. El análisis de los conjuntos de cuerpos nos permite comprender qué significa “ser niño o niña” en estos espacios.

En las acciones, actitudes y narrativas se expresa si el niño o niña es escuchado, visibilizado y considerado para la toma de decisiones, tanto por sus padres como por quienes se encargan de cuidarlos, atenderlos y formarlos en las estancias infantiles universitarias; o si se sostiene su permanencia en la invisibilidad y silencio.

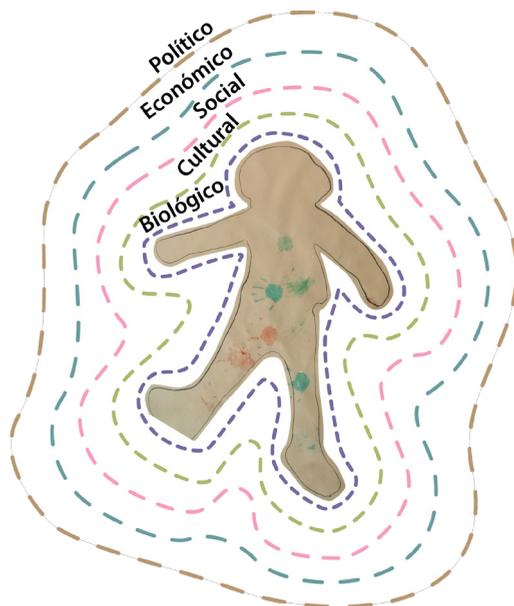
Los fines de estos espacios es atenderlos y cuidarlos, pero siempre se debe tener presente que en esas prácticas se efectúan procesos de formación, donde niñas y niños aprehenden hábitos, valores, normas, creencias y sentidos de vida. Si la infancia es el inicio de la experiencia, el lenguaje, y la historicidad del Ser Humano, y constituye la base que sostiene la institución de la sociedad, resulta prioritario comprender hacia dónde se apoya la (re)producción de sentidos de las acciones de los cuerpos de la infancia.

Si el propósito es apoyar las iniciativas y exploraciones de niñas y niños como participantes activos de su propio aprendizaje mediante el reconocimiento de sus acciones, si se favorece la creación de espacios donde puedan dialogar, participar y establecer encuentros con sus pares y con adultos, si mediante las prácticas se promueve su autonomía, autoestima, motivación,

reflexión y cooperación para que aprendan a establecer relaciones de equidad desde la diversidad; o si por el contrario, las prácticas y procesos educativos se alejan de estos sentidos, y mantienen relaciones asimétricas de poder e intercambio.

El sentido de las infancias se apoyan en los marcos de sentido constituidos durante los primeros años de vida (esquema 6), no son definitivos ni determinantes pero sí representan una base para el proceso de formación de su identidad y su actuar en un mundo compartido, los marcos de sentido de la primera infancia son presente y futuro.

Esquema 6. Marcos de sentido de la infancia



Los marcos se sedimentan en el cuerpo infantil y se (re)producen en inter-acción.
Elaboración propia con base en García Selgas, 1995; Varela, 1991 y Gaitán Muñoz, 2006.

Conclusiones

A lo largo de estos tres capítulos se ha explicado la relevancia de las estancias infantiles universitarias como espacios intrainfantiles de experiencia, aprendizaje y sentido, en/desde los cuales se contribuye a la construcción de infancias.

Comprender la infancia como construcción biosociocultural significa entenderla como categoría social y proceso que se explica y define por los cuerpos de niñas y niños, por las relaciones de poder, negociación e intercambio en las que participan frente/con pares y adultos, y por sus acciones y conductas, que producen y reproducen sentidos de vida.

La estancia infantil universitaria como espacio de construcción de sentido, orienta acciones, reproducciones e intercambios entre los diversos agentes que inter-actúan en él. En este espacio niñas y niños construyen marcos iniciales de sentido que orientan y significan su actuar con relación al contexto del que forman parte, que son base de su proceso de formación identitaria y que organizan sus modos de vida. Estos marcos iniciales de sentido se crean, realizan y asientan por su experiencia vivida y compartida entre estos espacios de crianza colectiva y su hogar.

Como espacio relacional, la estancia infantil universitaria configura sistemas de inter-acción social, ya que las acciones de los agentes (niñas, niños y adultos) que conviven al interior de este espacio tienen conexiones entre sí y

se dan en relación con otros agentes, estas acciones al ser rutinarias conservan tres características: son regulares, sistemáticas y son productoras de marcos.

Los marcos que se producen y reproducen en el actuar de los agentes configuran la geometría del sentido que se fija y sedimenta en los cuerpos de los agentes, así como en el cuerpo institucional.

Al examinar los tres conjuntos de cuerpos: infantiles, agentes educativos e institucional se pudieron reconocer dos sistemas diferentes que estructuran, organizan y orientan repertorios de hábitos, valores, normas, prácticas y sentidos bajo los cuales se apoya la construcción de infancias.

En estos dos sistemas se reconocen dos enfoques distintos de quiénes son las niñas y los niños. Por un lado se les define como *sujetos de atención*, desde este enfoque se diseña un modelo alineado a la estandarización y secuencialización, que guarda semejanza con la educación de masas en la que se precisa la disciplina para el debido cumplimiento de tareas, en este sistema niñas y niños son *sujetos* disciplinados, higienizados y obedientes de una estructura jerárquica que los vigila y controla permanentemente.

En este sistema el niño o la niña es entrenado para ser un sujeto pasivo y alienado al orden hegemónico, con escasas posibilidades de explorar y ser creativo, e incluso sus movimientos son limitados. Niñas y niños como grupo etario ocupan el último estrato y son vulnerables de ser poco reconocidos y escuchados.

Este sistema corresponde al enfoque estructural-funcionalista, como sistema se reconoce la lógica identitaria entre los conjuntos que lo integran, por esta razón podemos identificar semejanzas en el conjunto de quienes se encargan de mediar entre el espacio intrainfantil y los/as niños/as, las agentes educativas están sujetas a una certificación que sirve de garantía y justificación

para hacer exactamente todo lo que les indican en sus capacitaciones, asimismo están sujetas a las disposiciones de quien dirige y coordina la EIU. Desempeñan un papel pasivo tanto en la estructura organizativa del espacio como en la misma ejecución de sus prácticas, y queda de manifiesto en su rigidez corporal. Sobre ellas también se dispone un control efectivo y vigilancia continua.

Por último la misma estructura arquitectónica y organizativa del espacio guarda coherencia con el sistema, y responde finalmente a los propósitos de la institución, ser un espacio que brinda cuidados básicos y efectivos a los/as hijos/as de sus estudiantes para que concluyan sus estudios garantizando la consolidación de la imagen institucional.

En el otro sistema se definen a niñas y niños como poseedores de repertorios culturales, en cuyas acciones e interacciones son participantes activos de su propio aprendizaje. Este sistema corresponde al enfoque constructivista, donde niñas y niños son *actores* y participan activamente en procesos sociales, donde son reconocidos sus puntos de vista y se espera su capacidad de agencia, de ahí que este sistema guarde cercanía con el enfoque relacional que sitúa a niñas y niños como *agentes*.

En este sistema, se promueve la autonomía de niñas y niños, brindándoles oportunidades para que exploren y se muevan continuamente, en donde sus hallazgos potencian su desarrollo y aprendizaje; este sistema guarda semejanza con el proyecto pedagógico de la Escuela Nueva, el cual precisa movimiento para el desarrollo integral de las dimensiones motriz, psicológica, afectiva y social, para favorecer la construcción de la personalidad del niño/a.

Asimismo, el conjunto de las agentes educativas es coherente con la lógica identitaria del sistema, puesto que tienen una participación activa en

la planeación y desarrollo de las prácticas educativas, donde no están sujetas a una estandarización y se promueve la innovación, además se considera su opinión en la toma de decisiones. También tienen una mayor libertad para expresar sus molestias e inquietudes, y continuamente se les reconoce su trabajo. Dentro de este sistema se precisa el trabajo colaborativo entre todos los involucrados, por lo que el apoyo mutuo es más evidente.

La coherencia del sistema se traslada al cuerpo institucional, donde la estructura arquitectónica y organizativa favorece la participación activa y el dinamismo de todos los agentes.

En ambos sistemas, los tres conjuntos de cuerpos que los integran, sirven como control efectivo y reconocido de la competencia práctica, y garantizan la seguridad y continuidad del sistema de significados que funciona como esquema generativo de prácticas.

Las diferencias entre un sistema y otro son coherentes entre la definición de infancias y la creación y consolidación de las EIU, a partir de una menor o mayor participación e involucramiento de la comunidad universitaria, la dependencia o autonomía de recursos federales, así como en la apropiación de los espacios.

Resulta necesario enfatizar que las responsabilidades de quienes intervienen y participan directa e indirectamente en estos espacios: agentes educativas, padres de familia y autoridades, recaen en las posibilidades que les brinden a niñas y niños para desarrollarse plenamente, de indagar, sentir, explorar y cuestionar, de favorecer entre ellos/as y con ellos/as relaciones de encuentro y reconocimiento manteniendo un diálogo permanente con su propio entorno, de construir junto con ellos espacios donde puedan ser creativos, donde

sean escuchados, puedan externar sus inquietudes y sean considerados co-constructores de su propia realidad.

Si las estancias infantiles universitarias son espacios para el cuidado y atención de la infancia habría que pensarlos como espacios donde la infancia pueda *hacer lugar*, y se construya desde la afectividad su sentido de pertenencia en un mundo compartido.

Por tanto, las universidades deben asumir un papel de mayor responsabilidad en la forma que planean, desarrollan y mantienen los proyectos sociales de las estancias infantiles universitarias, y cuestionarse como instituciones de educación superior cómo se dará respuesta a la demanda de estos espacios por parte de su comunidad estudiantil, para poder satisfacerla desde el principio del interés superior de la niñez. Sobre todo si se tiene como aspiración ser un modelo de atención regional y nacional.

Se debe enfatizar que las estancias infantiles universitarias son espacios de experiencia, aprendizaje y sentido, estos espacios también marcan el inicio de la vida social de niñas y niños.

Por último, cabe precisar que los marcos de sentido son flexibles, modificables, históricamente situados y están en movimiento, puesto que son producidos, reproducidos y se transforman a partir de las acciones de los propios agentes, sus acciones articulan las bizagras de las geometrías de sentido que a su vez generan esquemas de prácticas. Si la infancia es el estrato natural del que emerge la sociedad, la pregunta de apertura y cierre que debemos hacernos permanentemente es ¿hacia dónde se apoya el sentido de la construcción de nuestras infancias?

REFERENCIAS



- Agamben, G. (1978). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Torino: Einaudi.
- Aguado Odina, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. *XXI Revista de Educación* (7), 43-51.
- Aries, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación* (281), 5-17.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boivin, M., Rosato, A. & Arribas, V. (2004). *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Bourdelois, I. (6 de agosto de 2006). El amor y el lenguaje. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/828956-el-amor-y-el-lenguaje>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Brooker, L. & Woodhead, M. (2013). *El derecho al juego*. Reino Unido: The Open University.
- Brougere, G. (2013, octubre). El niño en la cultura lúdica. *Ludicamente* 2 (4), 1-10.
- Bruner, J. (1983, marzo). *Juego, pensamiento y lenguaje*. Conferencia presentada en la reunión anual de la Preschool Playgroups Association of Great Britain, Llandudno, Gales.
- _____. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Brünner, J. J. (2003). *Educación e Internet ¿La próxima revolución?* Santiago de Chile: FCE.
- Calderón Rivera, E. (2017). El papel de la dimensión afectiva en la adquisición del lenguaje materno. *Alteridades*, 27(53), 11-22.
- Casas Sánchez, D. (2001). *Las guarderías en México y su marco legal* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Recuperado de <http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1020146983.PDF>
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. México: Tusquets.
- Cegarra, J. (2011). La sociología fenomenológica como fuente epistemológica de los imaginarios sociales. *Investigación y Postgrado*, 26 (1), 65-90.

REFERENCIAS

- CPGIMH-UAS. (2016, 15 de enero). *Estancia Infantil UAS 2016* [Nota informativa]. Recuperado de <http://genero.uas.edu.mx/index.php>
- Dávila Yañez, X. & Maturana Romesín, H. (2009). Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 135-161.
- Del Río, P. (1992). El niño y el contexto sociocultural. *Anuario de Psicología*, (53), 61-69.
- Diario Oficial de la Federación. (24 de octubre de 2011). *Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121318/LGPSACyDIIL.pdf>
- _____. (22 de agosto de 2012). *Reglamento de la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5265029&fecha=22/08/2012
- _____. (28 de diciembre de 2016). *Reglas de Operación del Programa de Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras*. (V Sección). Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/180662/Reglas_de_Operacion_2017_-_Programa_de_estancias_infantiles.pdf
- Díaz Carabes, M. G., Cambero González, E. G. & Carrillo Ibarra, L. E. (2009, 22 junio). Las guarderías o centros de desarrollo infantil. *La Gaceta Universidad de Guadalajara*. Recuperado de http://www.gaceta.udg.mx/Hemeroteca/paginas/575/G575_COT%206.pdf
- Díaz de Rada, A. (2010). Algunas preguntas con respuesta. En *Cultura, antropología y otras tonterías* (pp. 207-240). Madrid: Trotta.
- Dietz, G. (2007, diciembre). La Interculturalidad entre el “Empoderamiento” de Minorías y la “Gestión” de la Diversidad. *Puntos de Vista*, 3(12), 27-44.
- Duro, E. (coord.). (2011). *Servicios de atención a niños y niñas de 45 días a 36 meses*. Argentina: UNICEF.
- Entidad de Certificación y Evaluación (2011). *Catálogo de estándares de certificación*. México: Red CONOCER. Recuperado de: http://www.ece.cidfort.edu.mx/ tabla_EC.php
- Estancia Infantil UNACH. (7 de abril de 2018). Sin título [Fotografía]. Recuperado de <https://www.facebook.com/unach.estanciainfantil/photos/a.456044907806184.1073741827.436653596411982/1638714946205835/?type=3&theater>
- Flecha Macías, X., Miranda Pérez, A. & Chacón Reynosa, K. (2016). Corpocartografías [Material de clase]. *Cuerpo y Cultura*, Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Finol, J. E. (2014). Antropo-semiótica y corpusfera: espacio, límites y fronteras del cuerpo. *Opción*, 30 (74), 154-171.
- Gaitán Muñoz, G. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.

REFERENCIAS

- Gallo, L. E. (enero - marzo, 2014). Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 197-214.
- García López, R. (2003). Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales. *ESE: Estudios sobre educación* (4), 47-66.
- García Selgas, F. J. (octubre - diciembre, 1994). El “cuerpo” como base del sentido de la acción social. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (68), 41-83.
- _____. (1995). Análisis del sentido de la acción: el trasfondo de la intencionalidad. En Delgado, J. & Gutiérrez, J. (coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 493-527). Madrid: Síntesis.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Argentina: Amorrortu.
- Gijón Casares, M. & Puig Rovira, J. M. (septiembre - diciembre, 2010). Encuentros y convivencia escolar. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 35(3), 367-379.
- Gil-Jaurena, I. (2012, mayo-agosto). Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en Educación Primaria desde un enfoque intercultural. *Revista de Educación*, (358), 85-110.
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- Hernández, C. G. (2017). *Alfabetización temprana a partir de experiencias lúdicas. Primeros contactos con la cultura escrita*. Beau-Bassin: EAE.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial / Emecé Editores.
- INEGI (2014). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014* (ENADID). México: Autor.
- Isaias, M. (22 de junio de 2013). Pedagogía de la ternura, la que enseña a los niños a confiar en sí mismos. *La Capital*. Recuperado de <https://www.lacapital.com.ar/edicion-impres/pedagogia-la-ternura-la-que-ensena-los-ninos-confiar-si-mismos-n1237384.html>
- Jaramillo Ocampo, D. A. & Orozco Vallejo, M. (diciembre, 2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 47-68.
- Juárez Hernández, C. (marzo-abril, 2003). Cuidado infantil en México. *Child Care Information Exchange*, 1-4.
- Leiva Olivencia, J. (mayo, 2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación* (46), 1-14.
- López, L. (8 de febrero de 2016). Más estancias infantiles en UdeG. *La gaceta de la Universidad de Guadalajara*. Recuperado de http://www.gaceta.udg.mx/flash/cot/867/G867_COT.pdf

REFERENCIAS

- Mateo Díaz, M., Rodríguez Chamussy, L. & Grafe, F. (2014). *Ley de Guarderías en México y los desafíos institucionales de conectar familia y trabajo*. Resumen de políticas. BID.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Chile: Dolmen.
- Meneses Montero, M. & Monge Alvarado, M. A. (septiembre, 2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Educación*, 25(2), 113-124.
- Meraz-Arriola, G. (noviembre-diciembre, 2010). Historia universal de la infancia. *Acta Pediátrica de México*, 31(6), 265-267.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). ¿Quiénes son los agentes educativos?. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177854.html>
- Mounoud, P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos educativos*, (4), 53-77.
- Myers, R. (febrero, 2006). *Educación preescolar: ¿Dónde estamos? ¿Cuáles son los desafíos?* Trabajo presentado en Foro Regional del DF del Observatorio Ciudadano de la Educación, Ciudad de México
- Myers, R., Martínez, A., Delgado, M. A., Fernández, J. L. & Martínez, A. (2012). *Desarrollo infantil temprano en México: diagnóstico y recomendaciones*. Resumen ejecutivo. México: ACUDE / BID.
- Oates, J., Karmiloff-Smith, A. & Johnson, M. (2012). *El cerebro en desarrollo*. Reino Unido: The Open University.
- Otero, D. & Gache, F. L. (diciembre, 2006). Evoluciones dinámicas en el diagrama FODA. *Visión de futuro*, 3 (2), 27-40.
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27), 81-102.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pons Bonals, L. & Vázquez Pérez, F. (2013). Introducción al Campo de los Estudios Culturales [Material de clase]. Maestría en Estudios Culturales, Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la Lengua Española*, edición del Tricentenario. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=LUBWP10>
- REDIM & UNICEF México. (2013). *La agenda de la infancia y la adolescencia 2014-2018. 10 acciones por los niños, niñas y adolescentes en México* (Documento técnico). Recuperado de: <http://10xinfancia-mx.aularedim.net/wp-content/uploads/2016/01/10xinfancia.pdf>

REFERENCIAS

- Repetur Safrany, K. & Quezada Len, A. (10 de noviembre, 2005). Vínculo y desarrollo psicológico: la importancia de las relaciones tempranas. *Revista Digital Universitaria*, 6 (11), 1-15.
- Restrepo, E. (2014). Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencialidades. *Ámbito de Encuentros*, 7 (1), 9-30.
- Riera Jaume, M. A., Ferrer Ribot, M. & Ribas Mas, C. (2014, agosto). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *RELAdEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 19-39.
- Salazar, G. (2010). Agente y sujeto: reflexiones acerca de la Teoría de la Agencia en Anthony Giddens y la de Sujeto en Alain Touraine. *Derecho en Libertad. Revista del Centro de Investigaciones Jurídicas de la Facultad Libre de Derecho de Monterrey*, 3 (5), 121-138.
- Senado de la República. (4 de abril de 2017). Dictamen de las Comisiones Unidas de Desarrollo Social y de Estudios Legislativos, el que contiene proyecto de decreto por el que se adiciona la fracción XII Bis al artículo 33 de la Ley General de Educación y se adiciona un segundo párrafo al artículo 15 de la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil. Gaceta del Senado (LX3/2SPO-114/70159). Recuperado de <http://www.senado.gob.mx/index.php?ver=sp&mn=2&sm=2&id=70159>
- SEP. (2013). *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*. México: Autor.
- _____. (2014). *Estándar de competencia EC0435*. Recuperado de http://www.conocer.gob.mx/index.php/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=11
- SEP - DIF (julio 2015). *Alineación EC0435*. Recuperado de s16e485392e63a939.jimcontent.com/.../ALINEACIÓN%20EC0435%20JUL%202015.pdf
- Szurmuck, M. & McKee, R. (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI.
- Tangarife Betancur, J. (28 octubre, 2015). Cartografía corporal. Recuperado de <http://tecnicasinteractivas.blogspot.mx/2015/10/cartografia-corporal.html>
- Trilla, J. (coord.). (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- UAQ. (2017). ESTIN - Estancia Infantil. Recuperado de <http://becas.uaq.mx/index.php/servicios/estin/inicio>
- _____. (marzo, 2018). Misión y Visión de la Estancia Infantil Bienestar UAQ [Documento institucional].
- UAS. (26 de octubre de 2012). Autoridades inauguran Estancia Infantil de la UAS. *Boletín informativo*. Recuperado de http://dcs.uas.edu.mx/index.php?sec=3&op=2&tipo=i&id_noticia=3112

REFERENCIAS

- _____. (14 de enero de 2013). Amplían horario de servicio en la estancia infantil UAS. *Boletín informativo*. Recuperado de http://dcs.uas.edu.mx/index.php?sec=3&op= 2&tipo=i&id_noticia=3320
- UdeG. (8 de marzo de 2012). Tendrá CUCEA guardería para hijas de universitarias. Recuperado de <http://www.udg.mx/es/noticia/tendra-cucea-guarderia-para-hijos-de-universitarias>
- UNACH. (3 de marzo de 2015). *Proyecto Académico 2014-2018*. Recuperado de http://planeacion.unach.mx/imagenes/2Planeacion_Institucional/ProyectosAcademicos/PA2014-2018.pdf
- _____. (2016). Anexo de Reprogramación Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa C/PFCE-2016-07MSU0001H-12-33. Recuperado de <http://planeacion.unach.mx/index.php/publicaciones#fondosextraordinarios>
- UNACHa. (18 de enero de 2017). *Procedimiento institucional Estancia Infantil UNACH*. Recuperado de <http://www.calidad.unach.mx/index.php/docsio>
- UNACHb. (Agosto 2017). *Anuario estadístico 2016*. Recuperado de http://www.planeacion.unach.mx/imagenes/4Estadisticas/AnuariosEstadisticos/Anuario_Est_2016.pdf
- UNACHc. (Diciembre 2017). *Tercer informe de actividades. Rectoría 2014-2018*. Recuperado de <http://planeacion.unach.mx/index.php/publicaciones#informesrectores>
- _____. (2018). Estancias infantiles, servicios. Recuperado de <http://secadva.unach.mx/index.php/unidades#servicios>
- UNICEF Comité Español. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Universitarios de Diez TV (28 de febrero de 2017). *Universitarios de 10 TV UD10 TV 04 FEBRERO 2017*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=iHgLSDEaOd8>
- Valdez Cárdenas, J. (4 de agosto de 2013). Cumple un año guardería para hijos de estudiantes de la UAS. *La Jornada en línea*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2013/08/04/estados/029n1est>
- Varela, J. (1991). El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica. En Almeida, J. et al. *Sociedad, cultura y educación* (pp. 229-247). Madrid: CIDE-Universidad Complutense de Madrid.
- Varela, S. (1993). *El simbolisme en la ciutat. Funcions de l'espai simbòlic urbà*. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). Recuperado de <http://www.ub.edu/escult/valera/valera.pdf>
- Vygotsky, L. (1996). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.
- _____. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zuluaga Sánchez, S. & Giraldo Giraldo, Y. (15 de agosto, 2012). Tengo palabras para nombrarte y amarte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(4), 1-9.

ANEXOS



Anexo I

Guía de Observación Participante

1. ¿Cuáles son las actividades que se realizan en los tres grupos de maternal?
2. ¿Cómo se planean las actividades?
3. ¿Cómo se observan en la práctica las actividades planeadas?
4. ¿Cuál es la línea argumentativa de todas las actividades, tanto pedagógicas como de recreación?
5. ¿Con qué actividades se inicia el día en la estancia?
6. ¿De qué manera explican las docentes las actividades a realizar?, ¿cómo conducen cada una de las actividades?
7. ¿Durante las actividades dialogan con los niños?
8. ¿Qué tipo de materiales utilizan?, ¿cuáles son los recursos didácticos?
9. ¿Cuánto tiempo destinan a las actividades?
10. ¿Qué actitudes manifiestan las docentes durante las actividades?
11. ¿Cómo resuelven los conflictos en el aula?
12. ¿Durante el juego libre (recreo) qué actividades realizan las docentes?
13. ¿Qué expresan los niños/niñas durante las actividades?
14. ¿Cómo interactúan entre ellos durante las actividades y en el juego libre (recreo)?
15. ¿Cómo motivan el aprendizaje de niñas y niños durante las actividades?
16. ¿Cuáles son los recursos y materiales didácticos que implementan?
17. ¿Cómo se expresan hacia ellos durante las actividades y en los espacios de interacción con el resto de los grupos?
18. ¿Cómo resuelven las docentes los conflictos en el espacio escolar?, ¿cómo se expresan en esos momentos de conflicto (lenguaje verbal y corporal)?
19. ¿Cómo atienden las necesidades afectivas de niñas y niños?

Anexo II-A

Guía de entrevista semi-estructurada

FECHA:

HORA:

CLAVE:

RESPONSABLES DE SALA

1. ¿Quiénes son los beneficiarios?
2. ¿En qué fecha ingresaron los niños/niñas?
3. ¿Cuánto tiempo tienen en la estancia?
4. ¿Quiénes son sus papás?, ¿de qué manera se involucran en el cuidado y atención de sus hijos?
5. ¿Cómo está organizada la estancia (posiciones y disposiciones)?
6. ¿Qué posibilidades tienen de planear y proponer actividades?
7. ¿Cuál es el nombramiento bajo el cual se desempeña en la estancia (es maestra, docente, nana)?
8. ¿Cuál es su formación previa al ingresar a la estancia infantil?
9. ¿Cómo se lleva a cabo la capacitación para certificarse?
10. ¿Qué expectativas tiene respecto a la capacitación que recibe?
11. ¿Cómo aplica los contenidos vistos durante la capacitación en su práctica?
12. ¿Cómo planean las actividades diarias?
13. ¿Cuál es su opinión acerca de los temas abordados durante la capacitación?

Anexo II-B

Guía de entrevista semi-estructurada

FECHA:

HORA:

CLAVE:

DIRECTORA

1. ¿Qué tipo de servicios ofrece?
2. ¿Cuáles son las condiciones de ingreso y permanencia?
3. ¿Quiénes son los beneficiarios (padres e hijos)?
4. ¿De qué forma se involucra a los padres en la atención y cuidado de los niños/niñas?
5. ¿Cómo está organizada?
6. ¿Qué posibilidades tienen las docentes de planear y proponer actividades?
7. ¿Qué modelo educativo se implementa en la estancia infantil?
8. ¿En qué consiste y cómo se desarrolla en cada nivel de maternal?
9. ¿Por qué se seleccionó ese modelo?
10. ¿Cómo se planifican las actividades?, ¿qué elementos se consideran para la planeación?
11. ¿Qué enfoque pedagógico guía la planeación y desarrollo de actividades?
12. ¿Cuáles son las dimensiones del desarrollo integral que atiende principalmente?
13. ¿Cuáles son las actividades que más disfrutan los niños?
14. ¿Cuál es el perfil de ingreso de las docentes?
15. ¿Por qué es necesaria la certificación en competencia EC0435?
16. ¿Cómo se lleva a cabo la capacitación para certificarse?
17. ¿Cuáles son los resultados esperados después de la certificación?

Anexo III-A

Guía de entrevista semi-estructurada

FECHA:

HORA:

LUGAR:

CLAVE:

RESPONSABLES DE SALA

1. ¿Cuál es el nombramiento bajo el cual se desempeña en la estancia (es maestra, docente, nana)?
2. ¿Cuál es su formación previa al ingresar a la estancia infantil?
3. ¿Deben certificarse en algún estándar de competencia?
4. ¿Cómo se capacitan regularmente?
5. ¿Qué modelo educativo se implementa en la estancia infantil? ¿En qué consiste?
6. ¿Por qué se seleccionó ese modelo?
7. ¿Cómo se planifican las actividades?, ¿qué elementos se consideran para la planeación?
8. ¿Quiénes son los responsables de planificar las actividades?
9. ¿Cuáles son las dimensiones del desarrollo que atiende principalmente?
10. ¿Cuáles son las actividades que más disfrutan los niños?
11. ¿Qué representan los/las niños/niñas para la estancia?
12. ¿De qué forma se involucra a los padres en la atención y cuidado de los/las niños/niñas?

Anexo III-B

Guía de entrevista semi-estructurada

FECHA:

HORA:

LUGAR:

CLAVE:

RESPONSABLE DE LA ESTANCIA UAQ

1. ¿Qué tipo de servicios ofrece?
2. ¿Cuáles son las condiciones de ingreso y permanencia?
3. ¿Quiénes son los/las beneficiarios/as (padres e hijos/as)?
4. ¿De qué forma se involucra a los padres en la atención y cuidado de los/las niños/niñas?
5. ¿Cómo está organizada (organigrama y salas)?
6. ¿Cuál es el perfil de ingreso del personal que atiende a los/las niños/niñas?
7. ¿Deben certificarse en algún estándar de competencia?
8. ¿Cómo se capacitan regularmente?
9. ¿Qué modelo educativo se implementa en la estancia infantil? ¿En qué consiste?
10. ¿Por qué se seleccionó ese modelo?
11. ¿Cómo se planifican las actividades?, ¿qué elementos se consideran para la planeación?
12. ¿Quiénes son los responsables de planificar las actividades?
13. ¿Cuáles son las dimensiones del desarrollo que atiende principalmente?
14. ¿Cuáles son las actividades que más disfrutan los niños?
15. ¿Qué representan los/las niños/niñas para la estancia?

Anexo IV

Registro de las sesiones de los talleres

Taller con agentes educativos

Se realizó del 12 al 16 de junio, con duración aproximada de dos horas por sesión. Previamente al taller, las maestras y parte del personal (directora, coordinadora de salas, psicóloga, doctora y nutrióloga) asistieron a un curso de capacitación en neurociencias aplicadas a la educación. A este curso también fui invitada, pude estar presente en 2 módulos de 4 (inicio y cierre). Los módulos que se impartieron son: “Neurociencia de la construcción del cerebro humano en los primeros años de vida”, “Importancia del juego para el desarrollo del niño”, “Desarrollo físico y fisiológico del niño” y “El agente educativo, un enfoque integral para la educación inicial”.⁸¹

En las dos sesiones que estuve presente pude registrar información que no se había recuperado de las entrevistas semi estructuradas, como la formación previa de todas las asistentes educativas. También pude conocer cuáles eran sus expectativas al formar parte de la estancia y fuera de ella (en lo personal).

El primer módulo consistió en explicar la importancia de las neurociencias en el conocimiento del cerebro humano (estructura, funcionamiento y desarrollo), su importancia como disciplina en interrelación con otras disciplinas como psicología y pedagogía, cómo se desarrolla y “se construye” el cerebro del niño desde su nacimiento, de ahí la importancia de brindarle un entorno emocional sano y que sus cuidadores primarios establezcan vínculos emocionales con él (diario de campo, DC08).

El cuarto módulo correspondió a explicar cuáles son las funciones del agente educativo y la importancia del papel que desempeña. Se realizaron algunos ejercicios para que las participantes reflexionaran sobre factores que pueden influir en su interacción con los niños, por ejemplo el manejo del estrés, sus motivaciones, el autoconocimiento y el control de sus emociones (diario de campo, DC09).

Estas dos experiencias me permitieron enlazar lo visto en el curso con la propuesta del taller, ya que dentro de sus propósitos pretendía el autoconocimiento y la reflexión de las participantes.

Cada una de las cinco sesiones se orientó con uno de los cinco núcleos interculturales, el taller se nombró *El arte de LeerTe* en sentido metafórico, ya que con apoyo de lecturas y actividades de escritura se buscó narrar su cuerpo al evocar experiencias de la infancia, situaciones presentes y plantear posibles futuros para sí mismas, e irlo vinculando con su práctica en la convivencia diaria con los niños.

El día 1 fue el autoconocimiento y la convivencia, se denominó *El arte de LeerTe es ConocerTe*, se presentó el taller, los motivos por los cuales se había nombrado así y los propósitos del mismo. El objetivo de esta sesión fue: narrarse así mismas a partir de sus experiencias, emociones, po-

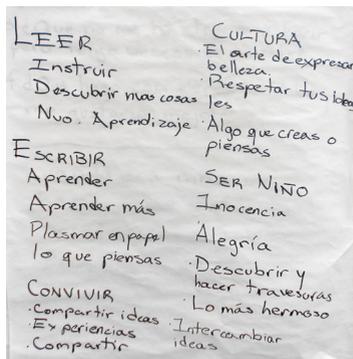
⁸¹ El curso fue impartido por la licenciada en Psicología clínica Ingrid Leal Sarti, y formó parte de los cursos de capacitación que debe recibir el personal al final de cada semestre.

sibilidades y creencias, con la finalidad de comenzar a encontrar puntos en común con el resto de sus compañeras. El primer ejercicio consistió en utilizar una madeja de estambre para tejer una red de conceptos partiendo de sus propios conocimientos acerca de qué es leer, qué es escribir, qué es cultura, qué es ser niño y qué es convivir (img 1). Posteriormente se hicieron ejercicios de respiración para que se relajaran y dar paso a la siguiente actividad; que consistió en dibujarse así mismas en una hoja de papel, se les proporcionaron lápices, plumas y marcadores de colores. El propósito era situar en su cuerpo (expresado por el dibujo) sus habilidades, obligaciones, motivaciones y oportunidades, como una matriz FODA⁸², pero usando el cuerpo como mapa.⁸³

Las preguntas que debían responder fueron: ¿qué me gusta hacer y lo hago muy bien?, ¿qué no me gusta hacer pero lo tengo que hacer?, ¿qué me gustaría hacer y aún no me atrevo a hacerlo? y ¿qué hago más o menos bien y me gustaría mejorarlo? Para ubicar las respuestas en las partes del cuerpo a las que hacían alusión, se les entregó una hoja de papel vegetal que debían yuxtaponer con el dibujo de su cuerpo. Para cerrar la sesión, se les entregó otra hoja de papel vegetal, se les pidió que la colocaran encima del dibujo de su cuerpo y trazaran un contorno alrededor de él. Afuera de la silueta escribirían recuerdos de la infancia asociados con emociones: qué les hacía felices cuando eran niñas, qué les daba miedo, que las hacía sentirse tristes y qué les molestaba (img 2).

El día 2 trató de la empatía, se nombró *El arte de LeerTe es ReConocerTe*. Los propósitos de la sesión eran: reconocer en las historias de las otras participantes, que hay historias y sentimientos en común, que se pueden identificar a través de ellas y establecer relaciones empáticas. La última actividad de la primera sesión fue el hilo conductor de esta sesión y con las narraciones de sus escritos se inició la actividad. Se hicieron ejercicios de respiración, se les entregó una canica para frotarla entre sus manos y posteriormente se les colocó unas gotas de esencia de mandarina para evocar recuerdos⁸⁴. Se dialogó en torno a los recuerdos que vinieron a su mente y posteriormente se dio lectura a algunas páginas del libro *Yo también me acuerdo* de Margot Glantz (2014).

img 1. Red de conceptos

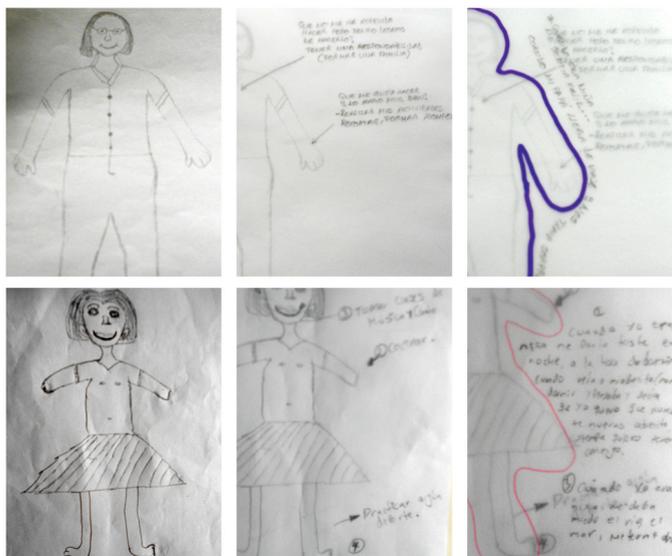


⁸² Se tomó como referente la matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas) propuesta por A. Humphrey en la década de los sesenta (Otero & Gache, 2006).

⁸³ Esta técnica denominada corpografía o cartografía del cuerpo tiene como propósito que "los participantes expresen y narren a partir de las marcas, las estéticas y las partes de su propio cuerpo, las historias, vivencias, experiencias y sentidos que ellas tienen" (Tangarife Betancur, 2015). La primera vez que tuve conocimiento de esta técnica posiciona al cuerpo como espacio y territorio donde se ubican símbolos, marcas y formas que hablan de nosotros y de los significados, valores y micropoderes incorporados.

⁸⁴ Este ejercicio se realizó en el seminario de Cuerpo y Cultura (2016), precisamente con el propósito de situarnos en momentos de calidez y afecto a través de nuestra memoria olfativa.

img 2. Cartografías del cuerpo de AE



Las páginas que se seleccionaron para la lectura en voz alta fueron relacionadas con pasajes de la infancia de la escritora, para tomarlos como referentes para el siguiente ejercicio, que consistió en escribir cinco recuerdos que quisieran compartir, sin un orden temporal específico (similar al texto de Glantz). Posteriormente se intercambiaron sus escritos y se leyeron los textos.

El día 3 trató del diálogo (*El arte de LeerTe es EscucharTe*). Los propósitos de esta sesión era que las participantes reconocieran que cada una de ellas representa posibilidades para sí mismas y para otro(s), incluso para personas que están por llegar. Se inició con ejercicios de respiración y posteriormente se leyeron algunos fragmentos de los capítulos “Conocer al otro desde el interior” y “Los libros me enseñan a escuchar” del libro *Leer el mundo* de Michèle Petit (2015).

El siguiente ejercicio consistió en reunirse por parejas para que las participantes dialogaran entre ellas acerca de los recuerdos que se habían compartido en las sesiones anteriores, después se les dio aceite de argán para que se peinaran entre ellas comentando aspectos favorables de su persona⁸⁵. Por último se les pidió escribir un breve relato creando un personaje que las representara, la historia de este personaje ficticio estaría escrita en futuro, inmediato (el día de mañana), próximo (en un año) y a mediano plazo (5 años), al final se leyeron los relatos.

El día 4 fue sobre el respeto (*El arte de LeerTe es RespetarTe*), la actividad planeada había sido realizar ejercicios de respiración y una meditación para que se relajaran puesto que se habían expuesto distintas situaciones de recuerdos dolorosos durante las sesiones anteriores. Se les llevó

⁸⁵ Ambos ejercicios se tomaron de referencia del seminario *Cuerpo y Cultura* (2016).

alimentos para compartirlos después, para simular un día de campo al interior de la estancia. Sin embargo la directora me solicitó que cambiara la actividad o que suspendiera la sesión de ese día, ya que algunas de ellas se sentían muy sensibles y “no estaba capacitada...bueno no es que no estés capacitada pero ya no trabajes las emociones con ellas” (diario de campo, 15 de junio 2017).

Decidí cambiar la actividad por la lectura del capítulo “Poner en movimiento el pensamiento, relanzar la narración” (Petit, 2015), con el propósito de animarlas y que encontraran en narraciones de su infancia, ya fueran leyendas, cuentos o historias que les contaban sus padres o abuelos, relatos para reencontrarse. Aprovechando los alimentos que se llevaron ese día, les pedí que organizáramos el día de campo y que contaran sus historias durante la convivencia. El ambiente fue favorable, había más ánimo y con ello pude cerrar la sesión pidiéndoles que dibujaran en una hoja en blanco ese lugar de relajación y/o convivencia para leer solas o en compañía de alguien más.

El día 5 fue la cooperación y responsabilidad (*El arte de LeerTe es AmarTe*). Se inició con ejercicios de respiración y estiramiento de brazos y manos. Después se les mostraron algunos libros de literatura infantil que les pueden leer a los niños de la estancia infantil, se les explicó que el proceso de la selección fue con base en el tema, la historia, las ilustraciones y el material del que están hechos⁸⁶. También se leyeron unos fragmentos del libro de Juan Villoro, *El libro salvaje* (2015), esta novela corta recupera algunos pasajes de la infancia del autor y sus experiencias con la lectura, haciendo énfasis en que la lectura de un mismo libro es diferente dependiendo de quién lo lea. Después se les preguntó acerca de algún libro que haya sido significativo para ellas o que hubiesen encontrado respuesta a alguna situación por la que atravesaban en ese momento.

Para el cierre, realicé un esquema para ir explicando el proceso que se había realizado desde la primera sesión hasta la última, sobre las posibilidades que se presentan al momento de narrarnos a nosotros mismos, de narrar a los otros y de construir narraciones posibles. Se expuso que el enfoque intercultural orientó las actividades desarrolladas durante el taller, que es un enfoque integrador y pretende ser principio de convivencias respetuosas y solidarias, así cada día del taller correspondió a uno de los cinco núcleos interculturales: autoconocimiento, empatía, diálogo, respeto y cooperación. Por último las invite a reflexionar acerca de cómo son sus lecturas en cuanto a experiencias, y qué lectura ofrecen ellas del mundo y a quiénes.

Img 3. Principios y valores para una comunidad de cooperación, responsabilidad y respeto



⁸⁶ Los libros que se mostraron fueron: *La música del mundo* (Trevizo, E., 2014), *El día que don Melvin nos dejó* (Borrasé Fernández, A., 2014) y *Ardilla Miedosa en la noche* (Watt, M., 2013).

La actividad final consistió en que pintaran en un lienzo de tela a partir de qué principios o valores podrían construir o tejer una comunidad de cooperación, responsabilidad y respeto al interior de la estancia infantil, para este ejercicio se les proporcionó pintura dactilar y marcadores de colores (img 3).

Taller con niños de maternal 2 y 3

Se realizó del 5 de septiembre al 30 de octubre, con duración aproximada de 30 minutos por sesión. Se programaron 10 sesiones, dos por cada uno de los cinco núcleos interculturales y se agruparon por bloques, y una sesión previa para conocer al grupo, ya que la mayoría de los niños con los que se interactuó en las observaciones de abril y mayo habían hecho cambio de sala o bien se habían dado de baja.

Las actividades propuestas para cada bloque partieron de la lectura de algún cuento o fábula, después se realizaba alguna actividad de expresión plástica o bien un juego, ya que a partir de la escucha de textos literarios niñas y niños tienen la posibilidad de aventurarse a explorar al Otro y adentrarse en sus sentimientos, pensamientos y sensaciones (Petit, 2015). Por medio del juego, niñas y niños pueden expresarse ya sea solos o acompañados, el juego es la práctica ideal para explorar y reconocer su entorno (Bruner, 1983), es en el juego donde el niño experimenta el proceso de socialización (Huizinga, 2007 y Brougere, 2013). Por lo tanto, el propósito del taller fue que niñas y niños aprendieran a escuchar-se y a expresar-se por medio del juego, la expresión plástica y la literatura.

La sesión preliminar (5 de septiembre) se inició con ejercicios de respiración y estiramiento, posteriormente se realizó la lectura dialogada del cuento *Frederick* de Leo Lionni (2005), que trata de un ratoncito que escribe poemas al contemplar el amanecer, el verde de las hojas y los colores de las flores. Después elaboraron un ratoncito de cartón con extremidades móviles para que pudieran jugar con él al término de la sesión (img 4).

img 4. Actividad preliminar



Las dos sesiones del bloque 1 *ConocerTe* (autoconocimiento y convivencia), tuvieron como propósito que niñas y niños reconocieran sus emociones así como algunas partes de su cuerpo. La sesión 1 de este bloque (19 de septiembre) también se inició con ejercicios de respiración, estiramiento y movimiento corporal⁸⁷. Después se leyó el libro *Emociones* (Gassó, 2007), que se centra

⁸⁷ En cada sesión se procuró que al inicio se realizaran ejercicios de respiración y estiramiento, ya que se observó que los niños pasan mucho tiempo sentados durante sus rutinas.

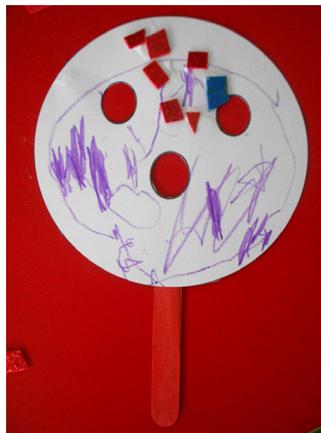
en tres sentimientos: alegría, tristeza y miedo y muestra, por medio de imágenes, situaciones cercanas a las niñas y niños para que se identifiquen con ellas. Durante la lectura se fue dialogando a partir de las imágenes mostradas para que niñas/niños fueran expresando si ellos se han sentido también tristes, alegres o con miedo. Después se les entregaron máscaras de cartón para que las personalizaron y se les apoyó para que dibujaran la boca de la máscara y mostrar si estaban alegres, tristes o con miedo (img 5). Al final usaron sus máscaras para correr alrededor del salón.

La sesión 2 (25 de septiembre), después de los ejercicios de respiración, se les mostraron las máscaras de la sesión anterior para saber cómo se sentían ese día de acuerdo a la máscara que escogieran (alegres, tristes, enojados o con temor). Enseguida se les entregaron unas siluetas de niño o niña (no se mostraba definida en cuanto al sexo) hechas de cartón, para que les pusieran su vestuario (ropa de papel: playeras, pantalones, faldas, vestidos, overoles, shorts) y las decoraran, cada niño/niña seleccionaba la ropa que le gustara y después la coloreaba con crayones (img 6).

Img 6. Yo soy



img 5. Máscara



El bloque 2 *ReConocerTe* (empatía), consistió en presentarles lecturas a los niños acerca de las diferencias y similitudes entre familias y entre individuos. La primera sesión de este bloque (26 de septiembre) se leyó *Secreto de familia* de Isol (2003), para que niñas/niños dialogaran acerca de su familia; después de la lectura realizaron una actividad que consistía en pintar su mano en un marco de cartulina para representar a su familia, se le iba preguntando a cada niño/niña qué dedo de su mano representaba a su mamá o su papá, a sus parientes cercanos (ya fueran hermanos, abuelos, tíos, primos) y a él/ella (img 7).

La segunda sesión (3 de octubre) se hizo la lectura dialogada del cuento *Elmer* de David McKee (2013), durante la lectura se les preguntaba a niñas/niños si el personaje del cuento (un elefante de colores) se veía alegre o triste y por qué. Posteriormente se les entregaron elefantes de cartón para que los decoraran y se utilizaran como títeres para jugar.

img 7. Mi familia



img 8. Máscaras



img 9. Nubes de emociones



Las actividades del bloque 3 *EscucharTe* (diálogo), tuvieron como propósito que niñas/niños comenzaran a mostrar empatía entre sus propios compañeros y conocieran por qué es importante apoyarse mutuamente. La primera sesión del bloque (10 de octubre) se leyó el cuento *Adivina cuánto te quiero* (McBratney, 1994) para que expresaran sus sentimientos hacia otros (especialmente su familia); después se jugó al cartero para que los niños hicieran tarjetas para sus propios compañeros y entregárselas, se utilizaron sellos de material reciclado, cartulinas y sobres de colores para las tarjetas.

La segunda sesión del tercer bloque (16 de octubre) consistió en narrarles la fábula de Esopo *El león y el ratón* sólo con el uso de ilustraciones acomodadas en forma de acordeón. Después elaboraron máscaras de ratones y leones y se jugó con ellos para que los representaran mientras se volvía a narrar la fábula (img 8). Esta lectura tuvo como finalidad que niñas/niños conocieran la importancia del apoyo mutuo.

El bloque 4 *RespetarTe* (respeto), tuvo como propósitos que niñas/niños comenzaran a conocer los derechos humanos y porqué es importante respetarse unos a otros para no lastimarse. Durante la primera sesión (17 de octubre) se leyeron algunos fragmentos del libro *Sueños de libertad* (Anjuman et al., 2015), se aprovecharon las ilustraciones del libro para dialogar en torno a lo que veían, y cómo se sentían respecto a las situaciones que se mostraban. Posteriormente realizaron una actividad que consistió en pegar unas nubes de cartulina y al interior colocaran viñetas que representaban una familia, el amor (corazón), alegría, la naturaleza, etcétera (img 9). Cada niño/niña seleccionó las viñetas que quería, ya fuera que la pidiera verbalmente o las tomara del centro de la mesa.

La segunda sesión de este bloque (23 de octubre) se leyó el cuento *Negros y blancos* de David McKee (1985), que narra cómo se peleaban unos elefantes negros y otros blancos sólo por el color de su piel. Durante la narración se fue dialogando con los niños respecto de estas situaciones; después de la lectura se organizaron dos equipos para que realizaran un cartel utilizando cadenas de muñecos de papel, el propósito fue que cada niño/niña fuera enlazando su cadena junto a la de su compañero/a.

ANEXOS

El último bloque *AmarTe* (cooperación y responsabilidad), tuvo como propósitos que los niños realizaran dos actividades colectivas. La primera sesión (24 de octubre) se elaboró un mural con las siluetas de niñas/niños, para esta actividad se llevaron 7 m. de papel kraft, niñas/niños se acostaban sobre él y una de las maestras me auxiliaba a trazar las siluetas de sus cuerpos. Después se les proporcionó pintura dactilar para que pusieran sus huellas adentro de sus propias siluetas y las del resto de sus compañeros (img 10).

Img 10. Mural



La última sesión del bloque y del taller (30 de octubre) se leyó el cuento *Nadarín* (Lionni, 2002), el tema del cuento es la cooperación para resolver problemas. Posteriormente trabajaron en equipo para rellenar una figura de un gran pez con pececitos de papel de colores. Al finalizar les agradecí haber participado en el taller, y les obsequié un libro de la colección A la orilla del viento⁸⁸ del FCE, cada niño/a seleccionó el libro que más le gustaba.

⁸⁸ Los libros que se obsequiaron fueron: *Eres único* (Askenazy, 1995), *¿Para qué sirve un niño?* (Gutman, 2013), *Un montón de bebés. La camada más grande del mundo* (Impey, 1994), *La escuela vuela* (Hasler, 1997) y *Oveja con botitas* (Matter, 2005).

Anexo V

Guía de entrevista del taller El arte de LeerTe

FECHA:

HORA:

CLAVE:

1. ¿Qué aspectos o temáticas del taller El arte de LeerTe fueron relevantes para ti?
2. Dentro de tu práctica educativa, ¿consideras que has aplicado algunos de estos aspectos?
SI / NO ¿Por qué?
3. De los contenidos y estrategias vistos durante el taller, ¿consideras que podrían favorecer el desarrollo integral y la convivencia de los niños atendidos en la estancia?
4. ¿Consideras que existen similitudes entre el taller El arte de LeerTe y el taller que se impartió con los niños de Maternal 2 y 3? SI / NO ¿Cuáles son?
5. ¿Qué significa para ti “el arte de leer”?
6. ¿Qué aspectos cambiarías o mejorarías del taller?

Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), a través del Programa de Becas del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)

