

La construcción social de la infancia desde el extramuro universitario*

Norma del Río

Ana Silvia Acosta

*Martha Zanabria***

ESTE ARTÍCULO ABORDA una de las preocupaciones que enfrentamos los maestros universitarios y que podemos resumir como la paradoja cultural de la ciencia: aunque la ciencia nace oponiéndose al dogmatismo de la metafísica y los científicos viven el proceso de construcción del conocimiento como aproximativo y provisorio, la ciencia finalmente es recibida en la sociedad (en este caso los alumnos) como un dogma incuestionable donde la capacidad de réplica está reservada sólo a los iniciados; su contenido se naturaliza y se carga de ontología (*es así y no puede ser de otro modo*) y termina difundiéndose como un discurso unilateral, descontextualizado, creando un efecto de vitrina en el que puede verse a los actores y sus productos, pero que resultan inaccesibles para apropiárselos.¹

Asumir la docencia como una forma de co-construcción del objeto de conocimiento con el alumno, y no como una simple reproducción de representaciones, propiciar la reflexión como el camino para tomar la distancia crítica de lo observado, en lugar de apoyar la ingenua noción de objetividad de la mirada tras la vitrina, o de cosificar a los sujetos de observación, no son tareas fáciles y requieren que la educación traspase los límites del aula.

* Agradecemos la colaboración de la Dirección de Promoción y Desarrollo Social del DIF-DF para poder llevar a cabo el proyecto de formación, la gestión de la psicóloga Martha Rivas, coordinadora de la licenciatura en Psicología de la UAM-Xochimilco, así como la valiosa participación de los alumnos del módulo 6, grupos 02 y 05, sin la cual este trabajo no hubiera sido posible.

** Profesoras-investigadoras. Programa de Investigación sobre Infancia, Universidad Autónoma Metropolitana.

¹ Cfr. P. Roqueplo (1983), *El reparto del saber*, Gedisa, Buenos Aires.

Del otro lado del muro universitario está la realidad social, los procesos y problemas que requieren ser analizados, para develar mecanismos de operación y determinaciones complejas que no siempre siguen la ruta sencilla del “sentido común”. Quienes están en la arena de la acción, en la operación, en el trabajo cotidiano, inmersos en esa realidad social, no cuentan muchas veces con el espacio ni el tiempo para tomar la distancia necesaria y evaluar los efectos de su acción. Este análisis y evaluación se deja a los expertos y generalmente no se piensa en ello hasta considerar que finalizó determinada ruta o plan de acción. Se considera que las evaluaciones son costosas y se limitan a cuantificar y establecer unos cuantos indicadores que informen sobre la efectividad de sus acciones. En el caso de los servicios de atención a la infancia vulnerable, sobre todo en los primeros años de vida, difícilmente encontraremos indicadores que vayan más allá de la cobertura, edad, sexo y recursos materiales y humanos, así como la inversión que supone determinado tipo de atención.

Es en esta coyuntura de necesidades donde se sitúa nuestra experiencia: ubicar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el extramuro, en la realidad social, para poder problematizar nuestro objeto de conocimiento —la infancia— y, al mismo tiempo, ofrecer a la institución prestadora de servicio la posibilidad de recuperar, en un breve lapso, información detallada y descriptiva del tipo de atención que reciben los niños y niñas. El estudiante aprende a observar, a contrastar teoría y práctica, a descentrarse para encontrar no una infancia sino múltiples y diversas. La institución se abre a otras miradas y recibe la retroalimentación necesaria para su transformación y desarrollo.

Antes de describir esta interacción educativa, nos detendremos a caracterizar y contextualizar el tema de conocimiento que nos ocupa: la infancia.

La problematización de la infancia

El tema de la infancia como objeto de estudio se ha caracterizado por su tendencia a permanecer oculto, ligado a la vida doméstica, a la vida privada, celosamente guardado. Dependiendo de la disciplina que se escoja, se tendrá una mirada particular de él: si optamos por la psicología, miraremos a la infancia como un evento individual, abstracto, vinculado, en el mejor de los casos, con la madre como única interlocutora posible de los

primeros años, figura responsable final de la salud física, mental, moral y social de su hijo.² La pedagogía, por su parte, ha considerado a la infancia como un estado potencial canalizable en una trayectoria lineal. Bajo esta óptica, el valor de la infancia reside sólo en función de un futuro posible definido en términos de productividad social.³

Ambos esquemas de desarrollo infantil, propuestos por estas disciplinas, suponen una serie de condiciones que han de satisfacerse para que se desplieguen los procesos y funciones evolutivas previstas en los textos académicos. Dan por supuesto que todo niño crece en una familia nuclear, capaz de satisfacer sus necesidades básicas, cuya madre está en casa, disponible para su cuidado, y que tendrá acceso a las oportunidades educativas cuando llegue el momento adecuado. No se hace distinción entre niños y niñas, a pesar de que hay claras diferencias en los papeles sociales asignados, así como en la especificación de los espacios de interacción marcados históricamente.⁴ Las circunstancias socioculturales sólo forman parte del trasfondo, de donde emergerán diferencias cuantitativas, medidas en términos de retraso o precocidad, de menor o mayor productividad, siempre en función de una “norma teórica”.

Se alude a las técnicas de aprendizaje y de enseñanza como si fuesen pares recíprocos, suponiendo que “el niño aprende lo que se le enseña”, a pesar de saber de las grandes divergencias que privan en las concepciones del mundo entre el niño y el adulto y en los procesos de mediación y de interpretación implicados.⁵

² Cf. Elizabeth Badinter (1981), para una excelente discusión acerca de la construcción histórica de estas nociones.

³ Es un hecho, ya que organismos financieros y de desarrollo internacionales han incorporado indicadores de bienestar y de educación infantil en sus parámetros de evaluación. Cf. Evans, Myers e Ifeld, 2000, Unicef, 2001.

⁴ Cf. Riquer Fernández F. (1998) para una recopilación sobre los trabajos de investigación que avalan esta visión, así como la reciente edición de datos estadísticos sobre este tema de Banamex /DIF/ Unicef (1999).

⁵ La teoría piagetiana ha demostrado fehacientemente los procesos de construcción implicados, por lo que Constance Kamii aconseja centrarse en “lo que [el niño] aprende que en lo que nosotros creemos estar enseñando” (1990:279). Asimismo, Ina Uzgiris (1993) hace referencia a la necesidad de contextualizar las experiencias de acuerdo con el nivel de desarrollo alcanzado, pues una misma experiencia puede asimilarse de manera completamente distinta en diversos momentos del desarrollo, y afirma que las condiciones ambientales tienen un efecto selectivo, según los dominios de funcionamiento de ese momento.

La infancia queda definida dentro de esta plataforma teórica de supuestos, que se espera sean satisfechos por igual en la mayoría de los casos, y si la realidad no coincide con la teoría, peor para los hechos, como diría Hegel. Queda también el recurso de tratar esos casos “excepcionales” fuera del ámbito de lo normal.

Documentar lo normal supone criterios de frecuencia estadística, que vienen a sustentarse como criterios de objetividad, aun a riesgo de desechar los datos discrepantes, por “no alcanzar los niveles estadísticamente significativos”. Aquellos que se comportan como “disidentes” se consideran errores o producto del azar. La diversidad debe controlarse, a fin de mantener un buen diseño que dé frutos en cuanto a posibilidades de generalización.

Aun a sabiendas de que estamos planteando un panorama un tanto reduccionista, puede ayudarnos a esquematizar a grandes pinceladas la formación “académica universitaria típica” de aquellos considerados como expertos en temas de infancia. Estos psicólogos o pedagogos buscarán fijar de algún modo, los parámetros aprendidos que deben definir la realidad, sin percatarse de que esta operación supone todo un marco axiológico implícito acerca de lo que “debe ser”. Buscarán la estructura nuclear como única definición de familia, y a la madre como base y eje organizador primordial del desarrollo del niño. Ignorarán datos del entorno familiar o escolar como fuentes potenciales de desarrollo, desestimando el valor de la educación informal, para centrarse tan sólo en el niño y su proceso individual de aprendizaje formal. Habrán aprendido que el niño es la sede de las transformaciones y cambios, por lo que quizá no aprecien el valor de la participación infantil dentro de su grupo social.

La formación que recibieron quizá les permitirá incidir como promotores del desarrollo en aquellos casos donde se cumplan las condiciones teóricas estipuladas, pero se verán en aprietos para aplicar sus conocimientos cuando no se cumplan. Analicemos, a manera de ejemplo tres, obstáculos con los que muy probablemente se encontrarán:

1. El esquema de familia nuclear ha cambiado radicalmente en los últimos años, por las crisis económicas, la creciente participación de la mujer en los mercados de trabajo, los cambios en las tasas de mortalidad, fecundidad, el aumento de la esperanza de vida, los cambios y recomposiciones en las estructuras familiares, donde un mismo niño o

niña puede ser miembro de dos familias y tener complejas ligas de parentesco (Esteinou, 1999, Banamex, 1999).

2. Si consideramos que la educación es requisito indispensable para garantizar la equidad en el acceso a oportunidades de desarrollo social, persiste a la fecha un alto índice de niños y niñas que de entrada están en desventaja, al no tener posibilidad de cursar los ciclos de educación inicial y preescolar (la cobertura institucional en educación inicial alcanza tan sólo 5.6 por ciento [Comisión Nacional en Favor de la Infancia, 1998]).⁶
3. Los derechos más elementales, como el de la identidad, la salud, la protección contra la violencia hacia niños y niñas dentro de la familia, la escuela, las instituciones policíacas y militares, no están garantizados en amplios sectores de nuestra sociedad. Existe también un alto índice de violencia que muchas veces culmina con la trata y prostitución de los mismos (Azaola, 2000).

Estos tres ejemplos pueden bastar para dar una idea de la complejidad del problema, ya que no podemos hacer caso omiso de las circunstancias históricasociales y culturales en las que se encarnan los procesos de desarrollo individual. Es este mosaico de realidades diversas en que debe anclarse la teoría, que supone una formación interdisciplinaria capaz de construir una concepción, no de una infancia única ideal sino de tantas como realidades diversas haya.

Objetivo

Este artículo pretende reseñar, a manera de caso ilustrativo, la valiosa experiencia de acción interinstitucional obtenida como parte del contenido

⁶ Un claro ejemplo de cómo los estereotipos teóricos respaldan las políticas públicas con respecto a la función social del Estado, en relación con la promoción del cuidado y desarrollo infantil, se ve en la siguiente justificación de la muy limitada oferta educativa en los primeros años de vida: “en educación inicial se considera que el mejor ambiente de desarrollo de un infante de 45 días de nacido a los tres años de edad es su hogar, y que no hay mejores personas para atenderlo que sus padres [...] el avance, aunque incipiente, refleja el crecimiento de la modalidad no escolarizada, mediante la cual se proporciona orientación y capacitación a los padres de familia para que sean ellos quienes procuren, en primera instancia, mejores condiciones para el desarrollo integral de sus hijos” [Comisión Nacional en Favor de la Infancia, 1998: 87].

curricular de la licenciatura en Psicología de la UAM, con los Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil (CADI), gracias a la apertura de la Dirección de Promoción y Desarrollo Social del DIF-DF.

Resumiremos el tipo de información, que puede construirse en distintos niveles de análisis sobre el objeto de estudio (prácticas de crianza, tipos de cuidado y desarrollo infantil en un entorno institucional) bajo las condiciones de trabajo académico establecidas.

Escenario educativo

El Sistema Nacional DIF, como uno de los organismos responsables de la asistencia social, tiene a su cargo la coordinación del Programa de Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil (CADI) y de los Centros de Asistencia Infantil Comunitarios (CAIC), en apoyo a las madres trabajadoras de escasos recursos económicos, preferentemente carentes de prestaciones sociales.

En los CADI se brindan diversos servicios a los niños de 45 días a 5.11 años, en un horario aproximado de 7:00 a 17:00 horas, tales como: orientación y sensibilización en torno a factores de salud (filtro médico, programa odontológico, campañas de salud, etcétera), nutrición (desayuno, colación y comida y, en algunos casos, merienda) y educación (apoyado en el Programa de Educación Inicial de la SEP y el Programa Recreativo DIF).

Según datos oficiales (1998),⁷ operan 276 CADI en 24 estados de la República Mexicana, en los que se atiende a una población de 26 mil 390 niños, mientras que en los CAIC se atiende en 12 estados del país a 67 mil 881 niños. En el caso del DIF-DF, la información se concentra en el siguiente cuadro:

⁷ <http://www.dif.gob.mx/atmentem.htm>
<http://www.df.gob.mx/secretarias/dif/promdesarrollo/index.html>

Servicios Educativos del DIF-DF, 1998-2002*

Concepto	Unidad de medida	1998	1999	2000	2001	2002**
Servicios educativos	Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil (CADI) en operación	50	50	51	51	51
	Atención CADI	3,425	3,492	3,929	5,629	4,031
	Centros de Asistencia Infantil Comunitaria (CAIC) en operación	157	142	117	64	77
	Atención en CAIC	7,053	6,821	5,510	3,391	3,625

* Sólo se atiende a niños de 0 a 6 años, debido a que la educación no se ha descentralizado.

** Cifras al 31 de julio.⁸

Metodología

En el marco del convenio UAM/DIF-DF, así como el de UAM/UNICEF y DIF, se coordinó el acceso a los CADI de cinco grupos de estudiantes de Psicología que cursaron el módulo “Desarrollo y Socialización I” en el módulo P/01, por espacio de ocho semanas, con el fin de realizar observaciones sistemáticas de dos niños por alumno. El compromiso con la Dirección del DIF fue devolverles la información sistematizada, no sólo con relación al desarrollo individual de los niños sino también aquella que fuera fruto del trabajo de reflexión y análisis sobre las características de los Centros como espacios de promoción del desarrollo.

La inserción de los alumnos en este escenario fue desde la perspectiva fenomenológica de la etnometodología. Este artículo sólo se circunscribirá a las visitas que llevaron a cabo 36 alumnos a las salas de lactantes de 15 centros ubicados en las delegaciones Iztapalapa, Miguel Hidalgo, Magdalena Contreras, Álvaro Obregón, Tláhuac, Venustiano Carranza, Iztacalco y Coyoacán, que constituyen un tercio de los 50 CADI del Distrito Federal.

⁸ <http://www.sds.df.gob.mx/estadist/datos.html>

La concentración fue de dos alumnos/centro en siete CADI, de tres a cinco alumnos/centro en cinco, y los tres centros restantes fueron visitados sólo por un alumno. Se procuró que no coincidieran en los tiempos de observación para tratar de perturbar lo menos posible las actividades; se llevaron a cabo al menos cinco visitas por alumno, en las cuales debía llevar dos bitácoras de observaciones sobre la conducta de dos niños que eligiera, tratando de describir detalladamente no sólo la acción sino la cualidad y características de sus interacciones. Siguiendo la sugerencia de María Bertely (2000), los alumnos separaron por columnas las descripciones de sus interpretaciones, como una forma de tomar conciencia de cómo interviene la subjetividad en la construcción de lo real.

Cada alumno cubrió al menos cinco horas de observación no participante, requisito que fue también fuente de aprendizaje: la imposibilidad de permanecer como figura “neutral”, “pasivo frente a lo que acontecía”, así como también de la necesidad de descentrar su propio punto de vista para intentar dotar de significado a lo observado:

¿Cómo me verán los niños? ¿Qué estarán pensando? Si una de las educadoras me usa como figura de temor: “come o te va a llevar...”

En una ocasión X [la niña sujeto de observación] parecía ir hacia mí y cayó a un metro de mí. Si me pusiera en sus ojos vería a una persona muy alta...

Los niños me miran atentos. La maestra agrega: es que casi no ven hombres por aquí...

Los instrumentos de detección de alteraciones del desarrollo, como el VANEDELA (Benavides y cols., 1999), se usaron como complemento, no como fuente principal de información. De la misma forma, contaron también con una guía de indicadores de calidad de cuidado de lactantes, publicada por la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños de Estados Unidos (Bredkamp, 1986), para describir el contexto de las prácticas de cuidado. En su informe individual que sintetizara la descripción del nivel de desarrollo de los dos niños, además de la entrega de la bitácora, los alumnos debían incluir una sección de reflexión donde plantearan las dificultades metodológicas y teóricas con las que se habían encontrado y la manera en que las habían resuelto.

Con el fin de promover la confrontación de las diversas miradas sobre el mismo espacio, se les indicó que entregaran un solo informe de las características de cada centro, a partir de la integración de las opiniones convergentes de quienes hubiesen coincidido en el mismo centro.

Finalmente, se efectuó una reunión de devolución de información a las autoridades del DIF, en la que se presentó organizada por delegación, de tal manera que tuvieron que hacer una puesta en común con alumnos de otros grupos, lo cual obligó a realizar un nuevo trabajo de abstracción y análisis. La única instrucción que tuvieron fue que los datos debían generar posibles propuestas constructivas de trabajo.

Resultados

En esta sección haremos una cuarta reconstrucción del trabajo realizado por los alumnos, mediante la categorización de las descripciones de patrones de cuidado que fueron mencionadas sistemáticamente en las bitácoras y que pudieran considerarse como indicadores de la calidad de cuidado infantil (Katz, 1993; Evans, Myers, Ilfeld, 2000). Tuvimos cuidado de anotar tanto indicadores de promoción del desarrollo como los problemas de cuidado reportados, de tal manera que pudiésemos tener una primera aproximación de las fortalezas como de las debilidades de los centros de cuidado.

Organizamos la información de indicadores de calidad y de problemas en tres rubros:

- a) Organización institucional: información relativa a las condiciones físicas del centro (higiene, ruido, orden, mobiliario y materiales), cuidadores (rotación, proporción cuidador/niño; tamaño de grupo, personal como figura de apoyo potencial) y organización institucional de actividades (alimentación, higiene, uso de espacios extra-aula, periódicos murales, etcétera).
- b) Calidad de interacción: control y manejo físico, afecto, patrones de comunicación.
- c) Oportunidades de aprendizaje: grado de estructuración de las actividades, monitoreo y retroalimentación, adecuación de la actividad según necesidades de desarrollo, áreas de autonomía.

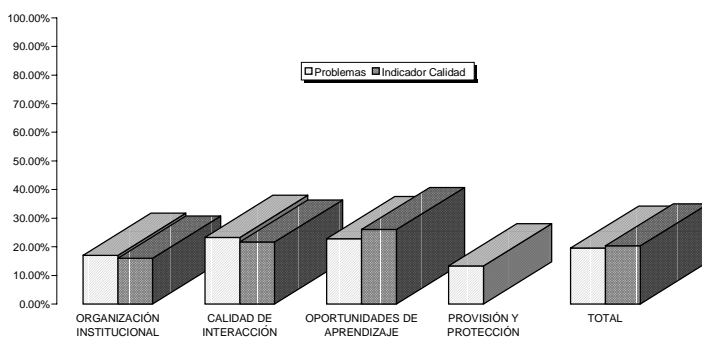
Hay un cuarto rubro considerado sólo en cuanto a los problemas de cuidado, y que toca las áreas de provisión y protección del niño: grado de satisfacción de necesidades básicas.

De un total de 42 indicadores de problemas de cuidado, sólo tres centros tuvieron puntajes preocupantes (15, 18 y 20), sin ninguna fortaleza observada. En los dos primeros, el área de calidad de interacción es la que preocupa (0.6), mientras que el tercero presenta más problemas en el área de organización institucional (0.67) y oportunidades de aprendizaje (0.5).

Paralelamente, hay dos centros que no tienen indicadores de problemas de cuidado, y destacan por su calidad de interacción con los niños y niñas (0.67 y 0.50), así como por las oportunidades de aprendizaje que proveen (0.83 y 0.67).

Podemos resumir también gráficamente la misma información en términos de porcentajes (gráfica 1).

GRÁFICA 1. Calidad de cuidado en 15 CADI del Distrito Federal



Hay que subrayar que esta última sección de resultados es producto de una reconstrucción de información, que no se perfiló como central en los objetivos de aprendizaje planteados. Los datos analizados pretenden demostrar la utilidad de una metodología de trabajo basada en observaciones sistemáticas secuenciales, apoyada con algunos lineamientos conceptuales y técnicos de desarrollo y de criterios de calidad de cuidado, para arrojar datos que puedan dar luz sobre las fortalezas y debilidades de la institución.

Esta primera aproximación puede orientar a la institución para delinear estrategias de evaluación más formales, con el propósito de proponer estrategias de intervención focalizadas, dirigidas a apoyar las fortalezas como a modificar los problemas observados. De manera muy gruesa, tendríamos 20 por ciento de centros que se colocan en ambos extremos de la curva de funcionamiento, en términos de calidad, mientras que el 80 por ciento restante se distribuye dentro de la curva normal de funcionamiento. Tendríamos, pues, un primer filtro para dirigir y orientar la canalización de los recursos para mejorar la calidad del cuidado.

¿Hacia adónde apunta este análisis como sugerencias específicas de intervención?

Contra lo que cabría esperar de un servicio de asistencia social, al parecer existe una adecuada proporción maestro/niño y condiciones materiales adecuadas en casi la mitad de las salas de lactantes de los centros observados. Salta, sin embargo, la aparente paradoja de que algunos de estos centros se constituyen como centros de prácticas de enseñanza; de tal manera que en ocasiones se reporta un excesivo número de cuidadores, lo cual lleva a interacciones fragmentadas, a fallas en el monitoreo de actividades y a inconsistencia en los patrones de cuidado. La literatura reporta consistentemente la importancia de evitar cuidadores múltiples en esta etapa del desarrollo, debido a que ello interfiere con el establecimiento de la vinculación afectiva (Bredenkamp, 1987; Del Río, 1999). Cabría sugerir que las prácticas de servicio social o de enseñanza se concentraran en los grupos de preescolar.

Otro rubro que valdría la pena tomar en cuenta para establecer normas de organización de cuidado, es la práctica frecuente de la alimentación en serie y el uso de comida para entretener o como premio. Esta práctica provoca el establecimiento de rutinas mecanizadas, impersonales, centradas en la actividad y no en la interacción. En los pequeños se reportan prácticas de darles los biberones acostados en las cunas, así como problemas frecuentes en los mayores de rechazo de comida, acumular o regresar el bocado, o bien, a atragantarse (0.33). Está por demás decir la importancia de la alimentación como fuente de estructuración de múltiples esquemas, en esta primera etapa oral del desarrollo, y la importancia de tomarse el tiempo para que el niño aprenda a comer por sí mismo hacia el año de edad, respetando su propio ritmo de alimentación (0.44).

Un último punto, que es frecuente encontrar en la organización del cuidado institucional, es la restricción física (amarrar a los niños) encontrada en una tercera parte de los centros, que limita las oportunidades de aprendizaje y que pudiera interpretarse como un indicador de que el niño sea visto como objeto de cuidado y no como sujeto de desarrollo. Sin embargo, también habrá que mencionar que los informes aportan también evidencia de que en la misma proporción se facilita la interacción social y que hay también centros que estructuran las actividades y proporcionan el andamiaje adecuado para promover el desarrollo.

Conclusión

En este trabajo presentamos un ejemplo de la riqueza que supone el trabajo sistémico de dos instituciones de distinta naturaleza (educativa/servicio). Aludimos a la noción de sistema, porque esta posibilidad de trabajar el objeto de estudio en sucesivos niveles de abstracción se da tan sólo si se hace de manera concertada, re-elaborando la misma información pero con distinta unidad de análisis.

La unidad de análisis cambió sucesivamente, en un proceso de reconstrucción epistemológica del objeto de conocimiento:

- 1) Del niño y sus interacciones objetales y sociales (nivel de trabajo individual sujeto-objeto).
- 2) Al centro (CADI) como espacio de estas interacciones (nivel de trabajo grupal, contrastando las diversas visiones e interacciones individuales sobre un mismo escenario. Este segundo nivel equivaldría a un nivel de análisis de relaciones interobjetales).
- 3) A las normas institucionales y factores socioeconómicos que medían determinados patrones de cuidado en una zona específica de la ciudad (nivel de trabajo intergrupalo para abstraer las situaciones comunes que atravesaran las distintas experiencias en diversos centros de una misma delegación, lo que estaría situando el trabajo epistemológico de los alumnos en un nivel transobjetalo).⁹

⁹ Cf. J. Piaget; R. García, 1989, pp. 9-31.

Por el lado de la institución, Myers resalta la necesidad de monitorear la calidad de los servicios que ofrecen, en un reciente estudio diagnóstico sobre los servicios de atención a menores de seis años en las áreas urbanas:

[...] los modelos del DIF y algunos de los centros del gobierno del Distrito Federal y sus municipalidades ofrecen una opción viable pero que hay que fortalecer la calidad [...] se debe incrementar el presupuesto destinado a extender y mejorar la calidad de los servicios públicos existentes de la SEP, DIF y de las municipalidades [...] *se necesita evaluar seriamente los efectos de los distintos programas sobre el desarrollo integral del niño* [2001:190 y s.].

No es fácil para una institución gubernamental implantar programas de monitoreo, de evaluación y de intervención que garanticen la calidad de los servicios ofrecidos a los amplios sectores vulnerables, debido a la difícil situación de inequidad social,¹⁰ pero es viable poder instrumentar estrategias que combinen intervenciones transversales y secuenciales de amplio espectro (abarcando un buen número de centros), con objetivos claramente estipulados a corto, mediano y largo plazos para no caer en el mismo error señalado ya en el texto, del efecto contraproducente de las prácticas de formación sin supervisión.

Creemos que esta propuesta representa una forma de colaboración interinstitucional que obliga a redefinir los espacios de la educación formal superior, y a repensar si los espacios de formación deben dissociarse de su potencial como generadores de cambio y de transformaciones sociales, al incidir en los problemas sociales más urgentes.

La incursión sobre lo socialmente instituido representa una empresa difícil, y es un reto que el profesor debe asumir como elemento activo de la institución educativa, puesto que su papel es fundamental para propiciar acciones que permitan transformar las experiencias en puntos de partida para la construcción de diferentes formas de conocimiento: sensibilizar a los alumnos sobre las necesidades reales de la población, llevar a cabo una

¹⁰ “Mientras México muestra un incremento en los últimos años en el número de gente clasificada entre los más ricos del mundo, el valor real del salario mínimo en 1999 está 74 por ciento por debajo del valor de 1980. Se estima también que el 81 por ciento de la población que trabaja recibe ingresos que no rebasan los tres salarios mínimos” [Myers, 2001:173].

educación en la vida y para la vida, que permita a los jóvenes ser y estar en el espacio y en el tiempo al que les ha tocado pertenecer, coadyuvando a procurar una mejor calidad de vida para la sociedad.

He adquirido experiencias muy gratas y sumamente ilustrativas y enriquecedoras tanto académica como humanamente para mi formación profesional como un crecimiento moral, gracias al hecho de salir a observar parte de la vida de varias personas (niños, educadores, etcétera).

La teoría que he llevado a la “práctica” me ha servido para darme cuenta de la realidad a la cual voy a enfrentarme en un futuro no muy lejano [...] Me parece importante mencionar la ayuda tan grande que recibimos cuando las personas del DIF vinieron a platicarnos del funcionamiento de las Instituciones, ya que no llegué al CADI sin saber qué era lo que pisaba y por lo que pasaba.

Fue otra mirada que, a mi gusto, tiene más aplicabilidad en lo inmediato [...] Lo sistémico nutrió mi entendimiento sobre la madre y el hijo; además, ahora alcanzo a entender que el niño no es solamente un “pedazo de carne” que todo lo tiene resuelto: no, el niño es un triunfo al momento en que crece, madura y se desarrolla.

Bibliografía

- Azaola, E. (2000), *Infancia robada. Niños y niñas víctimas de explotación sexual en México*, CIESAS/Unicef/DIF, México.
- Badinter, E. (1981), *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal, siglos XVII al XX*, Paidós/Pomare, Barcelona.
- Banamex (1999), *Infancia, mujeres y familia en México*, Banamex/Unicef/DIF, México.
- Benavides H., M.C. Sánchez Pérez *et al.*, *Valoración neuroconductual del desarrollo del lactante* (VANEDELA), UAM, México.
- Bertely Busquets, M. (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Paidós, México.
- Bredenkamp, S. (ed.) (1987), *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth through Age 8*, Wash, NAEYC.

- Comisión Nacional de Acción en favor de la Infancia (1998), *México, Programa Nacional de Acción a favor de la Infancia 1995-2000*, Evaluación 1997, Serie de Documentos Técnicos núm. 4, Reunión Ministerial Americana sobre Infancia y Política Social, Lima, México, Unicef.
- Del Río Lugo, N. (1999), *Creciendo juntos. Un modelo de intervención temprana para prevenir alteraciones del desarrollo basado en el sistema madre-hijo*, Colección ensayos, UAM-Xochimilco/Unicef, México.
- Esteinou, R. (1999), "Fragilidad y recomposición de las relaciones familiares. A manera de introducción", en *Desacatos, Revista de Antropología Social*, vol. 2, "Familias", pp. 11-25.
- Evans, J.; Myers, R., y E. Ilfeld (2000), *Early Childhood counts. A programming Guide on Early Childhood Care for Development*, Wash, World Bank Institute.
- Kamii, C. (1990), "El interaccionismo de Piaget y el proceso de enseñar a niños de corta edad", en Schwebel, M. y J. Raph (comps.), *Piaget en el aula* (trad. Mario Gru), B.A., Huemul, pp. 269-286. (ed. original Basic Books, 1973).
- Katz, L. (1993), *Five Perspectives on Quality on Early Childhood Programs*, ERIC/EECE Publications, 208.
- Myers, R. (2001), "Globalización y servicios de atención a niños menores de seis años en áreas urbanas", en Del Río, N. (coord.), *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*, UAM/Unicef, México, pp. 169-193.
- Piaget, J. y R. García (1989), *Psicogénesis e historia de la ciencia*, Siglo XXI, México, pp. 9-31.
- Riquer Fernández, F. (1998), *Estado de la discusión sobre la niñez mexicana*, DIF/Unicef/GIMTRAP, México.
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia DIF (1995), *Programa Centro de Atención de Desarrollo Infantil (CADI) 1995-2000*, México.
- Unicef (2001), *Estado mundial de la infancia 2001. Primera infancia*, Unicef.
- Uzgiris, I.C. (1993), "Plasticidad y estructura. El papel de la experiencia en la infancia", en Del Río, N. (comp.), *Experiencia y organización cerebral*, UAM, México, pp. 257-295.