



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

FACULTAD DE ANTROPOLOGÍA

“RECURSIVIDAD ORGANIZACIONAL: OBSERVACIÓN A
UN SISTEMA (EDUCATIVO) AUTORREFERENTE”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

P R E S E N T A

GUSTAVO BRAVO RUBIO

DIRECTOR DE TESIS:
DR. JUAN JESÚS VELASCO OROZCO

CO-ASESOR:
DR. WILLIAM GÓMEZ DEMETRIO

TOLUCA, MÉXICO JULIO 2018



No tengo duda alguna de que ustedes comparten conmigo la convicción de que los problemas centrales de la actualidad son problemas sociales. Al mismo tiempo, podemos ver que el gigantesco aparato conceptual destinado a resolver problemas que evolucionó en nuestra cultura occidental, resulta contraproducente no sólo para resolver, sino esencialmente para percibir problemas sociales. Una raíz de esa, nuestra mancha ciega cognitiva, que nos inhabilita para percibir problemas sociales, es el paradigma explicativo tradicional que descansa sobre dos operaciones: una es la causación, la otra es la deducción. En este sentido es interesante observar que a algo que no puede ser explicado —es decir, para lo cual o no podemos señalar una causa, o no tenemos una razón— no deseamos verlo. En otras palabras, algo que no puede ser explicado no puede ser visto. De esto nos convence una y otra vez don Juan, un indio yaqui, mentor de Carlos Castañeda.

Resulta claro que en sus esfuerzos por enseñar, don Juan pretende rellenar con nuevas percepciones una mancha ciega cognitiva en la visión de Castañeda; él quiere hacerlo "ver". Esto resulta doblemente difícil porque, en primer lugar, Castañeda expulsa ciertas experiencias, considerándolas "ilusiones", cuando no tiene explicaciones para ellas; y en segundo lugar, debido a una propiedad peculiar de la estructura lógica del fenómeno "mancha ciega": nosotros no percibimos nuestra mancha ciega como si fuera, por ejemplo, una mancha negra cerca del centro de nuestro campo visual. Es decir que nosotros no vemos que tenemos una mancha ciega. En otras palabras, no vemos que no vemos. Llamaré a este fenómeno una deficiencia de segundo orden, y diré que el único modo de sobreponerse a tales deficiencias es a través de terapias de segundo orden.

Heinz Von Foerster. Las Semillas de la Cibernética. Barcelona: Gedisa, pág. 90

ÍNDICE

Introducción.....	6
Capítulo 1 Orientación Epistemológica	
1.1 Ciencia y antropología: El fin de las certidumbres	15
1.2 Epistemologías sistémico/constructivistas.....	18
1.3 La cultura como sistemas de sentido.....	23
1.4 La observación de segundo orden.....	31
Capítulo 2 Modelo Teórico: Teoría General de Sistemas Sociales	
2.1 Tradición de investigación	36
2.2 Teoría General de sistemas sociales: Propuesta luhmanniana.....	40
2.3 Ejes conceptuales de la teoría general de sistemas sociales	42
2.4 Observación de segundo orden y método funcional	63
2.5 La investigación sociopoiética: Principios metodológicos	66
Capítulo 3 Sistemas Autorreferentes: Política y Educación	
3.1 Sistema educativo: Sistema de la sociedad.....	72
3.1.1 Educación/selección: Observación al sistema educativo.....	76
3.2 Sistema político: Medio y código poder.....	81
3.2.1 El Estado de Bienestar.....	86
Capítulo 4 Etnografía: Sistema Organizacional Educativo	
4.1 Panorama histórico-social-nacional	91
4.2 Política pública: Programa de Estancias Infantiles (PEIN).....	97
4.3 Organización social: Estancia Infantil (EIN).....	112
4.3.1 Apertura y ubicación	112
4.3.2 Personal, cargos y grupos	113
4.3.3 Política-organización.....	115
4.3.3.1 Modelo de Atención	115
4.3.3.1.1 Modelo de Atención: Ámbitos de experiencia (ADE)... ..	117
4.3.3.1.2 Modelo de Atención: Momentos del día (MDD)... ..	120

4.3.3.1.2.1 MDD: Filtro.....	122
4.3.3.1.2.2 MDD: Alimentación.....	123
4.3.3.1.2.3 MDD: Salud.....	123
4.3.3.1.2.4 MDD: Lúdico-Educativo.....	125
4.3.3.2 Evaluación (interna).....	131
4.3.3.3 Evaluación (externa).....	141
4.3.4. Relaciones y vínculos (internos/externos).....	150
4.3.5 Sociabilidad y Cooperación.....	154
Capítulo 5: Análisis Antropológico (Observación de Segundo Orden)	
5.1 Organización de la organización.....	158
5.1.1 Irritaciones del sistema.....	158
5.1.2 Interpenetración.....	160
5.1.3 Forma de observación: inclusión/exclusión.....	161
5.1.4 Clausura operacional.....	163
5.1.5 Función (selección pedagógica).....	165
5.1.6 Acoplamiento estructural.....	167
Conclusiones.....	173
Bibliografía.....	175
Anexos.....	185

Nomenclatura

PEIN: Programa de Estancias Infantiles

EIN: Estancia Infantil

MDD: Momentos del día

ADE: Ámbitos de Experiencia

REI: Red de Estancias Infantiles

TGSS: Teoría General de Sistemas Sociales

Fuente: elaboración propia

Introducción

Las políticas públicas como “las sucesivas respuestas del Estado (del régimen político o del gobierno en turno) frente a situaciones socialmente problemáticas” (Salazar 1994: 47), permean en diferentes ámbitos sociales, como el de salud, educación, alimentación, etcétera. Para el caso de México, la mayoría de estas buscan combatir la pobreza y sus consecuencias, teniendo como fin superar esta condición por medio de la intervención. A lo anterior se considera, según Stella Z. Theodoulou (1995) que:

La primera idea que uno encuentra es que la política pública se puede distinguir entre lo que el gobierno intenta hacer y realmente hace; la inactividad gubernamental es tan importante como la actuación efectiva del gobierno. El segundo elemento es la noción de que la política pública teóricamente comprende todos los niveles de gobierno y no se reduce únicamente a los actores formales, porque los actores informales son también extremadamente importantes. El tercer elemento se refiere a que las políticas públicas abarcan un campo muy amplio que no se reduce a la legislación, las órdenes ejecutivas, las reglas o reglamentos.

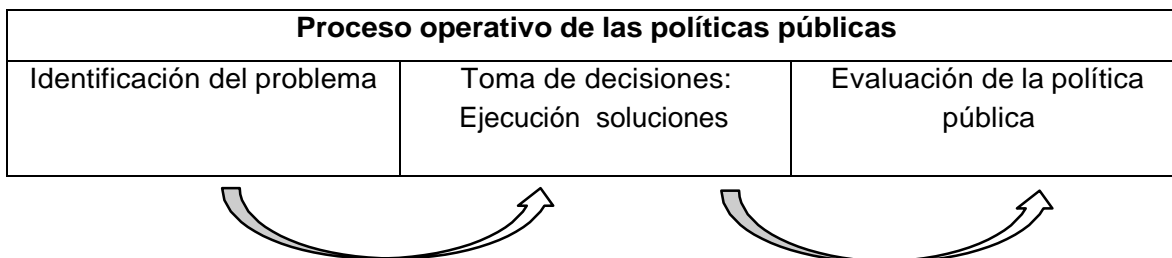
El cuarto, que las políticas públicas son cursos de acción intencionales con una meta definida como objetivo a lograr. El quinto elemento consiste en que las políticas públicas pueden ser de corto o de largo plazo (en Rodríguez 1999: 30).

Las políticas públicas por lo general pasan por tres fases en su proceso operativo: *diseño, implementación y análisis o evaluación*; cabe señalar que el análisis viene del campo de la ciencia política, mientras que la evaluación, por lo general, proviene de organismos administrativos gubernamentales, aunque esto puede variar. Dentro de los modelos de implementación (modelos que también se adecúan para las otras dos fases) se encuentran los verticales, que se destacan por provenir de diseños alejados del contexto de aplicación, y los horizontales, aquellos que buscan, a partir de datos del contexto, generar un diseño *ad hoc*. Lo anterior se puede sintetizar en el siguiente cuadro:

Modelos de implementación de políticas públicas	
Top Down (modelo vertical)	Bottom-up (modelo horizontal)
Top Down: Modelo que corresponde a la concepción tradicional del trabajo administrativo que se desarrolla de arriba hacia abajo o del centro a la periferia. Tiene como postulados principales la primacía jerárquica de la autoridad.	Bottom-up: Modelo que refiere de abajo hacia arriba. Históricamente los modelos que se inspiran en esta segunda categoría se desarrollan como enfoques críticos o alternativos frente a las decisiones y la ineficiencia.

Cuadro 1, Fuente: Roth 2003: 109

Una tercera alternativa es el modelo híbrido, el cual retoma los modelos anteriores, en donde las decisiones gubernamentales pueden, a pesar de ser jerárquicas, adaptarse a las necesidades contextuales, es decir, que partan del sitio en donde se pretende implementar la política pública¹. El *proceso operativo* de dichas estrategias gubernamentales puede resumirse de la siguiente forma:



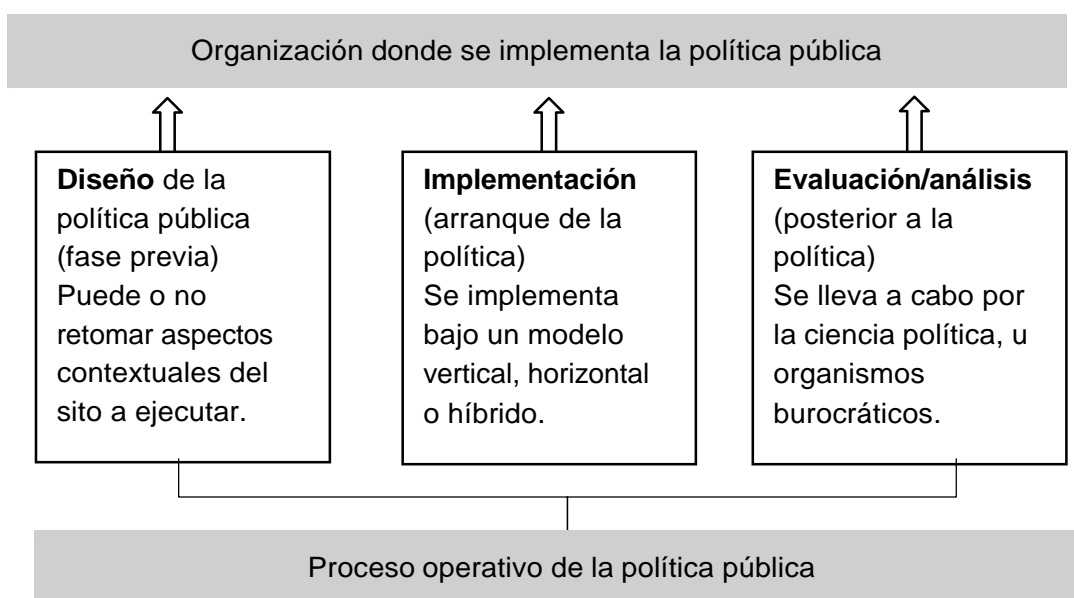
Cuadro 2: Fuente: elaboración propia

Estas fases toman lugar una vez identificado el sitio en donde se implementará la política, y por lo general se llevan a cabo en organizaciones formales, naciendo de esta manera la relación: política-organización; la cual comienza cuando el sistema

¹ Sobre estos modelos se puede agregar que: “El enfoque Top-Down parece tener una ventaja comparativa en situaciones donde: 1) existe una pieza de legislación dominante que estructura la situación; o cuando 2) los recursos para la investigación son muy limitados [...]. En contraste, el enfoque Bottom-up es más apropiado en situaciones donde 1) no hay pieza dominante de legislación sino un gran número de actores con dependencias de poder; o 2) donde uno está principalmente interesado en la dinámica de las diferentes situaciones locales” (Sabatier en Revuelta 2007: 147).

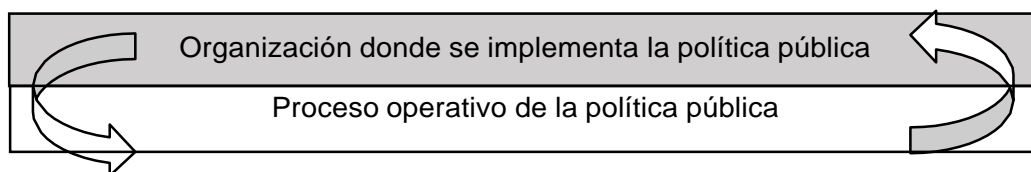
político, mediante una política pública, busca contrarrestar una problemática identificada, ya sea a nivel nacional o local, buscando, mediante organizaciones establecidas o con la creación de nuevas, llevar a cabo dicha política.

Los vínculos que llevan a la *relación: Política-Organización*, parten de modelos como *top-down*, *bottom up* o *híbrido* (modelos que regulan la fase de implementación de las diversas estrategias de intervención gubernamental); sin embargo, estos vínculos ignoran la operatividad de la relación aquí mencionada, pues si bien, hay perspectivas que consideran a la organización como un actor relevante, y posturas que apuntan a relaciones horizontales que dan importancia a la interacción entre política y actores, éstas no se enfocan en la relación entre política y organización, es decir, las propuestas aquí presentadas son estudios que tienen como objetivo entender el diseño, la ejecución y la evaluación de la política pública; empero, la interacción entre la política y la organización que la ejecuta (relación programa-sistema) no es observable en el momento previo, ni de arranque ni de culminación, pues es un fenómeno de la cotidianidad, y por lo tanto, inobservable para las estrategias aquí señaladas. Esto se presenta de manera gráfica con el siguiente cuadro:



Cuadro 3: Fuente: elaboración propia

Como puede observarse, en la fase de implementación es donde, por lo general, inicia el vínculo entre programa y sistema, no obstante, ignora la relación al ser la fase de inicio o de arranque². Por ende, la relación sólo puede observarse en el continuo operar de la organización y no en una fase previa, de inicio o final, ya que la interacción es un proceso circular y contingente. De modo que, el cuadro anterior ignora la siguiente relación:



Relación en la cotidianidad de la organización

Cuadro 4. Fuente: elaboración propia

En otros términos, el día a día de la operatividad del programa no es observado, pues cuando la política se pone en marcha toma forma de programa y como tal, es retomado, interpretado, re-interpretado y puesto en marcha por la organización. Pensemos en una clase cuyos contenidos están orientados por una política pública, ésta tiene indicaciones específicas que son dadas a conocer a las organizaciones, la organización la expone a sus miembros, los cuales buscan, mediante estrategias específicas, cumplir las expectativas de la política y de la propia organización, este proceso puede denominarse: Relación política-organización, o bien, *programa-sistema*.

Lo anterior vuelve pertinente la siguiente pregunta: *¿Cómo se relacionan las políticas públicas en la operatividad de las organizaciones sociales en las que se aplican este tipo de estrategias gubernamentales?*

² Cabría añadir que, aunque existen políticas que son monitoreadas, esta estrategia es una evaluación relativamente continua o por periodos para conocer cómo se está desarrollando la política en cuestión, pero no logra ver porqué tal resultado de su monitoreo, de modo que, sigue ignorando el momento en que organización y política interactúan.

Dicha interrogante, al estar –como se vio en párrafos anteriores– enfocada en la cotidianidad social, lleva a pensar a las políticas públicas desde una perspectiva antropológica, ésta entiende dichas estrategias como parte de “los procesos sociales cotidianos, en los ‘mundos de sentido’ [...], en los protocolos lingüísticos y en las prácticas culturales que crean y sostienen esos mundos³” (Yanow en Shore 2010: 24). De tal manera, un análisis antropológico pone énfasis en: “A) el interés por el conocimiento de la cotidianidad social; B) la recuperación de los sujetos sociales, sus representaciones y construcciones de sentido; y C) en [...] lo más estrictamente metodológico, la dialéctica entre trabajo de campo y el trabajo conceptual” (Achilli 2005: 18), la relevancia de la investigación aquí planteada se fundamenta por el hecho de que estas estrategias de intervención gubernamental están inmersas en el cotidiano social, y su impacto hacia las personas toma diversas dimensiones.

Por tanto, este estudio de carácter antropológico se enfoca en el marco de referencia de los actores para comprender la operatividad de las políticas públicas, pues si el “trabajo de ‘formulación de políticas’ puede ser definido como las prácticas y las formas organizacionales por medio de las cuales se generan las políticas, entonces el análisis de estas formas organizacionales y prácticas socioculturales constituye los cimientos del estudio antropológico” (Shore 2010: 25). Todo ello, para generar explicaciones que apunten a la comprensión de las *estructuras significativas* que subyacen en las relaciones sociales, en este caso, las que interactúan con el fenómeno en cuestión; por lo anterior, es de relevancia la problemática aquí expuesta al considerar que gran parte de las poblaciones en México se ven inmersas en estas dinámicas político-sociales.

En cuanto a la postura teórica, dado que la mira central de este proceso de investigación se enfoca en formas organizacionales, la Teoría General de Sistemas Sociales se presta como una estrategia de análisis para comprender a las

³ El autor añade: “El análisis de las políticas públicas implica dar sentido al conocimiento tácito, a las múltiples interpretaciones, y a menudo a las definiciones en conflicto que las políticas tienen para los actores” (Yanow en Shore 2010: 24).

organizaciones como sistemas sociales y en específico como sistemas comunicacionales; es decir, los sistemas y por ende las organizaciones, serán pensadas como formas de interacción comunicativa.

Para esta propuesta teórica, la pregunta central es ¿cómo es posible la comunicación? pensando además a la comunicación como una improbabilidad. Es a partir de esta interrogante que la TGSS genera un modelo a través del cual puede ser una teoría omnicompreensiva; por tanto, “una teoría que no sólo sea válida para la comunicación hablada, escrita o medial, no sólo para la conversación personal entre presentes, para las directivas formales de la organización [...], sino que también esté en situación de tematizar todos estos campos” (Schützeichel 2015: 276). Para lograr esto, la teoría de sistemas sociales se vale de la observación de segundo orden, la cual se construye, como se verá en los primeros dos capítulos de este escrito, mediante una metodología cualitativa, caracterizada principalmente por la etnografía, la cual permite acceder a las observaciones de los observadores.

En síntesis, para esta investigación, la antropología social es pensada como una ciencia que centra sus investigaciones sobre los métodos de construcción de *sentido* de los diversos grupos humanos, y por ello genera investigaciones de segundo orden, las cuales toman una orientación epistemológica sistémico/constructivista⁴, la cual fundamenta las explicaciones generadas bajo métodos y estrategias de investigación de corte cualitativo, abriendo así, nuevas formas de comprender y reflexionar acerca de la operatividad de las estrategias de inclusión y su rol ante diversas problemáticas sociales, identificando de esta forma elementos que antes no lograban observarse.

Para cumplir los objetivos anteriormente planteadas se tiene como finalidad buscar las formas en que se relaciona la política pública: Programa de Estancias Infantiles (PEIN), con las estrategias educativas presentes en una Estancia Infantil (EIN)⁵.

⁴ Ver capítulo 1

⁵ Durante el periodo de octubre de 2015 a noviembre 2017.

Para ello se buscará específicamente: 1) Dar cuenta del tipo de organización presente en la EIN. 2) Identificar los elementos constitutivos del PEIN presentes en la EIN, y 3) Reconocer las formas en cómo la EIN asimila o significa el PEIN.

Lo anterior se fundamenta en el siguiente *supuesto de investigación*: Una organización social educativa (para el caso una estancia infantil), tiene como objetivo implementar estrategias educativas, las cuales se configuran a partir del PEIN buscando introducir al niño a un entorno educativo formal, con el fin de plantear su rol como ser social en espacios de interacción. Esta organización vinculada con factores externos gubernamentales que internaliza en sus operaciones, genera estrategias educativas que constituyen una forma de *observar*, lo cual implica la configuración de estructuras significativas propias de la EIN, estructuras que debelen la relación entre el programa y el sistema.

Este sistema hipotético entiende tanto a la organización social como a la política pública bajo un *proceso recursivo*, ya que tanto la organización como la política son causas y productores a la vez, pues la política orientará la organización social, así como ésta dará forma a la política pública. Es decir, las comunicaciones de la organización producen a la política pública, pero esta misma, una vez producida, retroactúa sobre los miembros de la organización y los produce, esto implica que la relación programa-sistema se da mediante una clausura operativa, convergiendo la toma de decisión del sistema con el diseño del programa.

Por ende, la presente investigación se estructura de la siguiente manera: En el capítulo 1 se presenta la orientación epistemológica, es decir, la óptica elegida desde donde es observada la problemática a investigar, exponiendo en este caso, las nociones principales de la propuesta sistémico/constructivista. En el capítulo 2 se expondrá el modelo teórico que será empleado para el análisis final, en esta sección se introducen ejes conceptuales, así como la metodología propia del modelo. En el apartado subsecuente se exponen los sistemas político y educativo tal y como los entiende la teoría (TGSS), planteamientos que se complementarán con la etnografía en el último apartado. Para el capítulo 4, la mira se centra en los

acontecimientos *in situ*, siendo el lugar de la investigación una estancia infantil ubicada en el municipio de Zinacantepec (Estado de México), cuyos miembros son: siete educadoras, dos auxiliares, una directora, seis grupos de niños inscritos y los padres de familia, que al ser una organización con un personal que no supera los diez miembros y con un cupo máximo de sesenta niños, cada uno de los integrantes de la organización será considerado como informante relevante para la investigación, siendo la directora la informante clave para este proceso investigativo⁶ Finalmente, el quinto capítulo presenta el análisis del contenido etnográfico mediante las herramientas teórico-metodológicas ya mencionadas, respondiendo así a la pregunta planteada en este proyecto de investigación.

⁶ Es importante mencionar que el personal fue entrevistado mediante entrevistas no dirigidas, esto, para poder contar con sus percepciones, empleando además la observación participativa para conocer de manera amplia los procesos que se dan dentro de la organización, así como la forma en cómo opera la política pública en la EIN. Lo que se pretende es construir una etnografía que logre develar las percepciones de los integrantes de la organización, específicamente, su relación con la política presente en la estancia, para así comprender las estructuras significativas de la organización, o, en otros términos, la observación del sistema.

Capítulo 1.
ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA.

1.1 Ciencia y antropología: El fin de las certidumbres

La antropología social tiene como objeto último de investigación “el estudio de los métodos de construcción del sentido en las distintas sociedades, que dependen, a la vez, de iniciativas individuales y de formas simbólicas colectivas” (Auge 1996: 109). Esta mirada contemporánea de la ciencia antropológica parte de enfoques que observan al ser humano como un ser biológico-social-cultural, buscando comprender las realidades humanas desde una mirada compleja. Para lograr cumplir esta expectativa, la antropología social ha buscado en posturas biológicas (evolución) y sociológicas (función) nociones que puedan generar explicaciones a los fenómenos sociales-culturales, explicaciones que buscaban ser, para los primeros teóricos de la antropología, explicaciones con pretensiones nomotéticas. Esta expectativa partía de la idea clásica de la ciencia, la cual observa al mundo desde un posicionamiento –paradigma– positivista. La centralidad de dicha postura sostiene que “fuera de nosotros existe una realidad totalmente hecha, acabada y plenamente externa y objetiva” (Martínez 2013: 14). Así, se parte del hecho de que sólo “lo verificable empíricamente sería aceptado en el cuerpo de la ciencia; y la única verdadera relación sería la de causa y efecto” (Martínez 2013: 14).

La antropología, como varias áreas del conocimiento, adoptó la óptica positivista para comprender los fenómenos sociales, lo cual dio pie a diversas investigaciones que tenían como fin generar comprensiones objetivas del mundo cultural. Sin embargo, y como se verá más adelante, este paradigma mostró sus límites en la ciencia, por lo que varias vertientes de la antropología buscaron replantear su quehacer científico, distanciándose de las explicaciones causales para considerar nociones interpretativas como la base fundamental de la antropología. Así, se consideraría que “los sistemas son la verdadera sustancia de la antropología cultural, interesada básicamente en intentar determinar el significado de lo que están haciendo ese o aquel pueblo” (Geertz 1994: 12).

Esta mirada de la antropología dedicada a interpretar las construcciones de sentido de los sistemas culturales (grupos humanos) partió de un distanciamiento con la

lógica analítica, la cual había configurado el racionalismo del pensamiento científico moderno debido a su potencial en diversos proyectos tecnológicos (Capra 1992). La racionalidad técnica (empírica-analítica) se destacó por dividir el quehacer del científico moderno en áreas de investigación, y por generar explicaciones derivadas de enfoques analíticos reduccionistas, así como de principios mecanicistas causales (Arnold y Rodríguez 2007). Empero, y a partir de los nuevos aportes de la ciencia (no clásica), se comienza a replantear la óptica de certidumbre ligada tradicionalmente a la ciencia; lo que convergió con las perspectivas interpretativas de algunas ciencias sociales, especialmente de la antropología social.

La física fue una de las primeras ciencias en enunciar el fin de las certidumbres en su ámbito científico, el físico Ilya Prigogine considera que las posturas lineales son caminos reducidos y pensar a la naturaleza o al universo bajo estas premisas no es aplicable más que a unas situaciones restringidas y particulares. La realidad del universo está llena de incertidumbres y, por lo tanto, de posibilidades inmensas de creatividad. Prigogine analiza la flecha de la historia donde existen bifurcaciones sucesivas de las cuales es intrínsecamente imposible saber qué camino seguirá la flecha (Wallerstein 1999), lo anterior, hace que el científico ruso se cuestione sobre la racionalidad clásica, la cual apunta al orden y a la estabilidad; para ello, plantea que existe una física de no-equilibrio (no clásica) que reconoce las fluctuaciones y la inestabilidad. La física tradicional opera bajo conocimientos completos y certidumbres, que en ciertas condiciones apropiadas garantizaban la previsibilidad del futuro, sin embargo, apenas se incorpora la inestabilidad la significación de las leyes de la naturaleza cobra un nuevo sentido (Prigogine 1996). Este *fin de las certidumbres* contrasta con la perspectiva cartesiana del mundo, es decir, de la tradición mecanicista, pues la visión del mundo que emerge de la física no clásica se caracteriza, según Fritjof Capra (1992), por ser orgánica, holística y ecológica. Se le podría llamar: *visión de sistemas*; una unidad dinámica cuyos elementos están vinculados entre sí. Esta nueva mirada introduce la relación entre la conciencia humana y el proceso de observación; así:

En física atómica, los fenómenos observados sólo pueden concebirse como

correlaciones entre varios procesos de observación y de medición, y al final de esta cadena de procesos siempre se halla la conciencia del observador humano [...]. Por ejemplo, mi decisión consciente sobre la manera de observar un electrón determinará hasta cierto punto las propiedades de este electrón. Si le hago una “pregunta” considerándolo como partícula, me responderá como partícula; si, en cambio, le hago una “pregunta” considerándolo una onda, me responderá como onda. El electrón no tiene propiedades objetivas que no dependan de mi mente (Capra 1992: 46).

Dichas ideas trascienden la visión cartesiana, abandonando el supuesto ontológico de la naturaleza objetiva y desafiando el mito de una ciencia desprovista de valores. Para el físico austriaco, esta visión científica no es exclusiva de la física, sino que repercute en todas las ramas de la ciencia, dado que, los modelos que los científicos observan están íntimamente vinculados a los procesos cognitivos del observador, es decir, a sus conceptos; ya que, aunque las investigaciones que realiza un observador no dependen explícitamente de su sistema de valores, el paradigma o programa dentro del cual estas se llevan a cabo no se encuentra libre de valores (Capra 1992). De modo que, la física no clásica lleva a pensar en el rol que toma el observador en su quehacer científico, al considerar los procesos cognoscitivos de este último. El cambio en la física puede ejemplificarse con el principio de incertidumbre de Heisenberg, quien plantea que ‘la realidad objetiva se ha evaporado’ y que ‘lo que nosotros observamos no es la naturaleza en sí, sino la naturaleza expuesta a nuestro método de interrogación’ (Heisenberg 1958 en Martínez 2013).

La indeterminabilidad y la observación sujeta a los criterios del observador fueron planteamientos que tuvieron resonancia en las ciencias sociales, pues al no haber observadores neutros de ontologías trascendentales el debate epistemológico en estas áreas revalorizó orientaciones epistemológicas tales como la hermenéutica, la fenomenología, la etnometodología y las metodologías cualitativas (Arnold 2004a), métodos que apuntan al *estudio de las construcciones del sentido de los grupos humanos*.

Con estas posturas de investigación social la antropología busca alejarse de un determinismo causal, así como del rol colonial que la había constituido al inicio de su historia, buscando entender al ser humano como un sistema dinámico cargado de incertidumbre; bajo esta noción, la antropología tiene como pretensión epistemológica convertir el sentido común de la sociedad en propósito hermenéutico y deconstructivo. Lo anterior lo logrará mediante un diálogo intercultural –principio del intercambio enunciativo de posibilidades retóricas–, iniciándose en el acto del habla para desplazarse a la escritura y convertir la realidad descrita en verosímil (Pérez-Taylor 2002). Así, la antropología parte de una postura dialógica (observando junto con lo que observa) para comprender las construcciones de sentido presentes en un grupo humano en particular y representarlas en escritos etnográficos. Para C. Geertz, “los escritos antropológicos son ellos mismos interpretaciones de segundo y tercer orden (Por definición, sólo un ‘nativo’ hace interpretaciones de primer orden: se trata de *su* cultura)” (2006: 28).

1.2 Epistemologías sistémico/constructivistas

Las interpretaciones de segundo orden o bien, observaciones de segundo orden, parte de perspectivas científicas como la cibernética⁷ (de segundo orden), la biología (del conocer) y del constructivismo (radical), las cuales toman fuerza a partir de las ideas de indeterminabilidad de la ciencia.

Para entender cómo se generan las observaciones de segundo orden que retoman las ciencias sociales (específicamente la antropología y la sociología), se debe considerar primeramente la distinción entre observar/observador, nociones que ya habían repercutido –como pudo notarse en el apartado anterior– en ciencias como la física, y que la cibernética exploraría más a profundidad. Para la cibernética de segundo orden, “observar es la operación, mientras que el observador es un sistema

⁷ Norbert Wiener la define como: “la ciencia del control y la comunicación en sistemas complejos (computadoras, seres vivos)”, aunque la versión moderna de la misma (Pask, Von Foerster) se refiere a ella como el estudio de las relaciones (de organización) que deben tener los componentes de un sistema para existir como una entidad autónoma”. (Behncke 2003: XX).

que utiliza las operaciones de observación de manera recursiva⁸” (Luhmann 2009a: 153). La idea de observador plantea una diferenciación con la distinción sujeto/objeto, pues el observador no es un sujeto que está fuera del mundo de los objetos, sino que es uno de ellos; es decir, el que observa está dentro del mundo que intenta observar o describir, donde a) el observador observa operaciones, y b) él mismo es una operación y se construye en el momento en que formulan los enlaces de la operación (Luhmann 2009a). Es decir, esta perspectiva se fundamenta en el constructivismo, el cual considera que “toda concepción, todo saber y toda comprensión es siempre construcción e interpretación del sujeto viviente [...], el constructivismo radical ve dicha relación como una adaptación o ajuste en el sentido funcional” (von Glasersfeld, 1994: 21, 22). Dichos planteamientos pueden ejemplificarse con el teorema número 1 de Humberto Maturana y el corolario número 1 de Heinz Von Foerster: Teorema: “*Todo lo dicho es dicho por un observador*” / Corolario: “*Todo lo dicho es dicho a un observador*”. La profundidad de esta proposición puede entenderse con *el corolario número 1 de Heinz Von Foerster*:

Primero, el concepto de un observador caracterizado por ser capaz de hacer descripciones. Y esto es a causa del teorema número 1, porque evidentemente lo que un observador dice es una descripción. El segundo concepto es el del lenguaje. El teorema número 1 y el corolario número 1 conectan a dos observadores a través del lenguaje. Pero con esta conexión, a su vez, hemos establecido el tercer concepto que deseo considerar, a saber, el de sociedad: los dos observadores constituyen el núcleo elemental de una sociedad. Tres conceptos están entonces conectados de un modo triádico, cada uno con los otros. Esos conceptos son: primero, los observadores; segundo, el lenguaje que usan; y tercero, la sociedad que forman al usar ese lenguaje (1991: 90)

⁸ El principio de recursividad parte de la perspectiva de complejidad y puede definirse como un proceso en el cual “los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce. La sociedad es producida por las interacciones entre individuos, pero la sociedad una vez producida, retroactúa sobre los individuos y los produce. La recursividad rompe con la linealidad entre causa/efecto, producto/productor, o estructura/superestructura, porque todo lo que es producido retroactúa sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo auto-constitutivo, auto-organizador y auto-productor” (Najmanovich 2012: 174).

Lo anterior puede considerarse el principio básico de las epistemologías sistémico/constructivistas, donde el observador realiza observaciones (descripciones) denominadas de primer orden; en este caso se generan distinciones para comprender algo, por ejemplo, distinguir entre si algo es *bueno* o *malo*; por su parte, las observaciones denominadas de segundo orden reflexionarán sobre los criterios utilizados en la distinción de *bueno/malo*, es decir, se pregunta el por qué algo se designó *bueno* o *malo*. De modo que, para lograr saber los criterios propios del observador se debe emplear un ejercicio reflexivo dónde se cuestione: desde dónde partimos para considerar algo *bueno* o *malo*. Por consiguiente:

Al estudio de los sistemas supuestamente "independientes" de nuestra actividad cognoscitiva (de observación) se le llamó cibernética de primer orden, o cibernética de los sistemas observados, puesto que el observador se supone marginado de tal sistema; al estudio de los sistemas en los cuales nuestra propia actividad descriptiva es parte constitutiva de los mismos se le llamó **cibernética de segundo orden, o cibernética de los sistemas observadores** (Behncke 2003: XX, XXI, negritas del autor).

Ahora, para realizar observaciones de observadores, es decir, observar los criterios de distinción de otros sistemas, se requiere, además de un ejercicio reflexivo, uno conversacional o dialógico, pues si se quiere saber cómo es que distingue (cómo observa) otro observador (persona, grupo u organización) se hace necesario una relación (comunicativa) con aquel sistema del que se desea conocer. La relevancia para las ciencias sociales y en especial para la antropología, radica en que su labor científica es precisamente generar observaciones –investigaciones– de segundo orden, o, en otras palabras, interpretar las construcciones de sentido (observación de observadores) de los diversos grupos humanos.

Por tanto, “darle movimiento al sentido posibilita introducirnos a la investigación social de segundo orden, donde el sujeto [observador] marca el itinerario de intercambio de saberes en el grupo de discusión, a través de una dialógica que permita llegar a puntos de convergencia” (Pérez-Taylor 2002: 11). Este tipo de

investigación social parte de un proceso de construcción de un *espacio-observable*, donde se introduce “al observador como el ejecutor que delimita y define el espacio, lo cual establece en el objeto [observado] la existencia de la investigación de segundo orden, donde la injerencia del sujeto investigador [observador] posibilita la factualidad y la conceptualización de espacio formulado” (Pérez-Taylor 2002: 146). Esta perspectiva de segundo orden considera que para la construcción de un espacio-observable se requiere de tomar partido por una ciencia y una corriente teórica y su respectiva metodología, para así delimitar las fronteras del *querer-hacer* del trabajo de investigación (Pérez-Taylor 2002). Lo anterior implica que nuestras respuestas de investigación dependerán de nuestro *método de interrogación*, dado que los humanos no tienen acceso a su propio campo cognoscitivo desde “fuera”, lo cual nos aleja de las investigaciones (observaciones) tradicionales, las cuales entienden el conocer como un acto de adquirir información de una realidad independiente del observador (Behncke 2003).

Esta creación de conocimiento es relevante para las ciencias sociales dado que: “Si el pensador social se excluye a sí mismo de la sociedad de la cual él quiere hacer una teoría, en circunstancias que para describirla él debe ser un miembro de ella, no produce una teoría social adecuada porque esa teoría no lo incluye a él”⁹. (Von Foerster en Behncke 2003: XIX). En consecuencia, pasaríamos de la distinción tradicional de *sujeto/objeto*, a la distinción *observador/observado*, distinción que implica un proceso de observación donde el observar es sólo un modo de vivir el mismo campo experiencial que se desea explicar; precisamente esto implica posicionarnos en el criterio cibernético de observación de segundo orden (Behncke 2003). Lo anterior cobra sentido si consideramos que:

El mundo se origina en las explicaciones del observador del acontecimiento de su vida en un proceso de responder a preguntas que se plantea acerca de sus experiencias mientras las distingue como rasgos del acontecimiento de su vida. El

⁹ El autor amplía la premisa considerando que: “Si él es un biólogo explorando el funcionamiento del cerebro para dar cuenta de los fenómenos cognoscitivos, se encontrará con que su descripción del operar del cerebro será necesariamente incompleta si no muestra cómo surge en él, con su cerebro, la capacidad de hacer esas descripciones” (von Foerster en Behncke 2003: XIX).

mundo [...] es una construcción explicativa en la que todos los elementos en esa realidad, incluyéndonos a nosotros, se originan en la explicación, y en la que la experiencia es al mismo tiempo eso que tiene que explicarse y la proveedora de los elementos de la explicación (Maturana 2009: 56, 57).

En suma, si los conocimientos generados en la ciencia no se basan en correspondencias con algo externo (des-ontologización de la realidad), sino que son resultado de construcciones de un observador; y la lógica científica opera autorreferencialmente, la actividad científica se orientará hacia lo ignoto bajo el marco de un sistema cerrado de alternativas; es decir, su *realidad* será constituida sobre la base de distinciones ya propuestas en sus teorías (Arnold 2004a). La propuesta sistémica/constructivista considera al sujeto-investigador como sistema observador, y como tal estará “determinado estructuralmente¹⁰, su propia estructura, no algo externo, es lo que va a especificar su experimentar” (Arnold 2004a: 10). Por ende, la orientación teórica seleccionada es la estructura que determinará nuestro tipo de observación; esto es: congruencia estructural. En tal congruencia, una perturbación del medio (*digamos el observador-investigador*) no contiene en sí una especificación de sus efectos sobre lo perturbado, sino que es éste en su estructura (*digamos la teoría*) el que determina su propio cambio ante ella. Lo cual no conlleva una interacción instructiva, sino más bien se logra gatillar un efecto en donde los cambios desencadenados son por el agente perturbante y determinados por la estructura de lo perturbado (Maturana & Varela 2003, cursivas propias).

Se puede agregar que, esta epistemología sistémica/constructivista entiende el conocer como un acto de distinguir¹¹, es decir, “el acto de señalar cualquier ente, cosa o unidad, está amarrado a que uno realice un acto de distinción que separa a

¹⁰ Para Maturana & Varela: “Entre la estructura del medio y la de la unidad, hay una compatibilidad o conmensurabilidad. Mientras esta compatibilidad exista, medio y unidad actúan como fuentes mutuas de perturbaciones y se gatillarán mutuamente cambios de estado, proceso continuado que hemos designado con el nombre de acoplamiento estructural” (2003: 67).

¹¹ El término distinción “fue usado por Spencer Brown (1969), en su obra *Laws of Form* así como por Maturana en la misma época. De la cibernética, Bateson (1972) extrae la noción de información como “una diferencia que hace una diferencia” (Blanco 2005: 75).

lo señalado como distinto de un fondo. Cada vez que hacemos referencia a algo, implícita o explícitamente, estamos especificando un criterio de distinción que señala aquello de que hablamos y especifica sus propiedades como ente, unidad u objeto” (Maturana & Varela 2003: 24).

Debe quedar claro que las epistemologías sistémico/constructivistas no niegan la existencia y la realidad del mundo, por el contrario, esta orientación explica cómo sostiene su estabilidad y su atención, al mismo tiempo que se enfoca en entender cómo los sistemas se autorrefieren a sí mismos y bajo qué operaciones producen sus diferencias (Arnold y Robles 2004). Así pues, el investigador posicionado en la orientación epistemológica aquí expuesta, parte de “la observación de observadores, esto es: un observador de segundo orden” (Arnold 2004: 10), y como tal, planteara sus investigaciones con características investigativas propias del marco epistemológico seleccionado. Lo anterior se sintetiza en el siguiente cuadro:

Características de las Macrorientaciones Investigativas	
Tradicional	Sistémica/Constructivista
Verdad	Explicar
Ontología	Perspectivismo
Objetividad	Sistemas de Significatividades
Universo	Realidades Múltiples
Racionalidad Inmanente	Racionalidad Sistémica
Métodos y Técnicas Distributivas	Métodos y Técnicas Dirigidas al Sentido
Observación de Partes y Sistemas	Observación de Segundo Orden

Cuadro 5. Macrorientaciones investigativas. Fuente: Arnold 2004, p. 10

1.3 La *cultura* como sistemas de sentido

La construcción de sentido de un grupo humano en particular es, en otros términos, la *cultura*, concepto que tiene variadas acepciones. La idea tradicional de la ciencia antropológica es entendida como: “modelos, explícitos e implícitos, de conducta y

para la conducta, modelos adquiridos y transmitidos mediante símbolos...” (Kroeber y Kluckhohn en Kuper 2001: 76). Algunos autores plantean que el origen de la cultura se centra en el cumplimiento de *necesidades* de un colectivo en particular (B. Malinowski); sin embargo, distintos principios conceptuales han abonado a esta definición, que de manera general se podría resumir como las reglas, pautas o normas, que dan forma a las costumbres, tradiciones, comportamientos o conductas. Estas ambigüedades nos llevan, según Díaz de Rada, a un *abismo* conceptual, el cual carece de un potencial epistemológico–explicativo.

Para salir de dicho abismo, la cultura debe pensarse primeramente como “una propiedad universal de cualquier vida humana, en tanto no hay vida humana que carezca de forma social. [Así] la cultura es esa forma por medio de la cual los cuerpos se vinculan en la práctica de su relación social” (Díaz de Rada 2010: 33-36). El principio básico de esta categoría es que se da de forma colectiva, o como diría B. Malinowski, mediante “la organización de los seres humanos en grupos” (1984: 63).

Esta acepción de cultura puede complementarse con la idea de *símbolo*, categoría empleada por Clifford Geertz y Claude Lévi-Strauss, donde el primer autor considera a la cultura como “un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en las formas simbólicas por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan, y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida...” (Geertz 2006: 88); mientras que el segundo centra su definición en el conjunto de sistemas simbólicos situados en el lenguaje, reglas matrimoniales, relaciones económicas, arte, ciencia y religión. Sistemas que tienen como finalidad expresar aspectos de la realidad física y social, e incluso las relaciones de estos dos tipos de realidades entre sí (Lévi-Strauss 1979). De tal forma que, el símbolo puede pensarse como la forma objetual en que la cultura se manifiesta, siendo su característica más importante, la idea de transmisión. Sin embargo, la parte cognitiva de la cultura se encuentra en la categoría de sentido, la cual tiene su origen en la filosofía, específicamente de la fenomenología, que se encarga de “la investigación

sistemática de la subjetividad” (Bullington y Karlson en Rodríguez, Gil & García 2006: 40), y produce la “pregunta por el *sentido* a través del estudio de las estructuras fundamentales de la vida subjetiva” (Quepons 2009: 9). La noción de **sentido** es, de esta manera, el elemento cognitivo de la cultura, pues esta perspectiva entiende al mundo cultural como el mundo de la vida práctica y valorativa, donde el hombre actúa con relación a su entorno de acuerdo con fines y valores de distintos tipos (Quepons 2009). Por ende, la cultura [...] siempre es aprehendida como un horizonte de experiencias para un “nosotros” constituyente de todo sentido [...] a esa pluralidad cultural le subyace una estructura universal de sentido que hace posible toda cultura particular (Quepons 2009: 20).

Así pues, el sentido es el horizonte de experiencias en las cuales vivimos, pues “el mundo es observable (cobra forma) únicamente con base en el [...] sentido” (Corsi, Esposito & Baraldi 1996: 147). Cuando hablamos de sentido, referimos a aquello que el ser humano selecciona para clarificar su actuar, v.g., cuando un profesor en una organización educativa decide dar una clase en lugar de rezar, podríamos decir que hizo una selección de este horizonte de experiencias y su actuar en dicha organización apuntará hacia eventos educativos, si además lo hace de forma cotidiana en una red de operaciones coordinadas con otros profesores podremos decir que es parte de un contexto, de una realidad, de una cultura, es decir, de un *sistemas de sentido*. Lo anterior puede comprenderse mejor con la idea que tiene H. Husserl de el-mundo-de-la-vida (Lebenswelt), este concepto es el “horizonte de todas las inducciones, dotadas de sentido¹² [...] Es el ámbito de las posibilidades y realizaciones humanas que precede a todas las actividades prácticas” (Milone 2007: 90, 91).

En concordancia con Marcus & Fisher (2000) la cultura son *sistemas de sentido*, siendo el observador quien percibe, genera, construye, da, y elabora, dicho sentido, el cual cumple una doble tarea: I. Relación selectiva entre sistema y mundo, y II.

¹² Horizonte que, según A. Schütz, se divide en estructura espacial, temporal y social (división que retomará Niklas Luhmann).

Posibilitar al mismo tiempo: a) la reducción y b) el mantenimiento de la complejidad. Estas ideas de reducción y mantenimiento de la complejidad explicitan un proceso selectivo basado en el hecho de que siempre hay más posibilidades de vivencia y acción de las que pueden ser actualizadas (este sería el fenómeno de la complejidad), así como el hecho concomitante de la *Contingencia*: las posibilidades sólo son posibilidades y, por tanto, pueden suceder de manera distinta a como eran esperadas y de ahí las negatividades del *riesgo* y la *decepción*. De este modo, el sentido es la forma de las premisas para la recepción de información y elaboración consciente de la vivencia; y posibilita la interpretación consciente y la reducción de la elevada complejidad (Pintos 1996). En otras palabras, “para poder actuar, para que la comunicación tenga lugar, se hace necesario reducir la complejidad y el sentido permite hacerlo, dado que obliga a la selección, bajo la forma de la remisión a otras posibilidades de vivencia y acción” (Luhmann 1998: 80). Las “otras posibilidades no se eliminan, sino que se mantienen suspendidas, pudiendo ser realizadas posteriormente. De este modo el sentido reduce y mantiene la complejidad” (Rodríguez en Luhmann 2007: XI).

Siguiendo a Luhmann, se debe tener en cuenta que el sentido presenta tres dimensiones: la objetual (materialidad, acciones), la temporal (cuándo) y la social (comunicación), por lo que, la cultura como sistemas de sentido reduce la complejidad de un grupo humano orientando su actuar. Sobre estas dimensiones, cabría añadir lo siguiente:

La dimensión objetiva u objetual, que está constituida por el conjunto de “cosas” significantes (materialidades, hechos, acciones), que pueden ser entendidas cuando las pensamos o se constituyen en temas de comunicación cuando se habla (se dice, se escribe) sobre ellas.

La segunda dimensión del sentido es la dimensión temporal que hace posible que nuestras experiencias de todos los días se independicen del momento en que suceden, del presente, y puedan retomarse luego en término de pasado o futuro. De modo que el sentido que refiere esta dimensión está orientado a “cuándo” de los acontecimientos y no al cómo, al qué o el quién.

La tercera dimensión del sentido es la dimensión social, y tiene que ver con el intercambio comunicacional dentro del cual “uno” es el que entiende lo que se le comunica y el “otro” el que dice algo, el que da a conocer la información que “uno” entiende (bien o mal) [...]. Lo social del sentido, entonces, se ubica en ese ir y venir comunicativo (Dallera 2012: 21, 22).

Pensemos, por ejemplo, en un ritual que se da por medio de figuras sagradas y rezos (objetual) en una fecha específica (temporal) y que toma lugar dentro de un grupo religioso, donde se comparte –comunica– la práctica bajo una red de relaciones humanas (social); en este acontecimiento se hace una selección de participación, en la que se elige participar como un *homo religiosus* y no como un *homo economicus*, o bien la diferencia que puede haber entre un creyente y un turista en una misma ceremonia. Todo ello genera una reducción de complejidad y constituye un sistema: “Organización Religiosa”. En este sentido se converge con el filósofo Mario Bunge, quien considera que:

Deberíamos considerar la cultura de una sociedad como el subsistema concreto de ésta cuyos miembros llevan a cabo actividades principalmente cognitivas, técnicas, artísticas, morales o religiosas. Así, mantenerse al tanto de las temporadas, curar, hacer música, estudiar la naturaleza, la sociedad o las ideas, diseñar herramientas o planes y participar en ceremonias religiosas son actividades culturales, mientras que recolectar residuos, recoger frutos, cavar hoyos, alimentar niños, cuidar a los enfermos, hacer herramientas, organizar a la gente y guerrear no lo son (1999: 64).

En el ejemplo del turista y el feligrés, mientras que el primero puede organizar una visita a una ceremonia, para participar en esta tendría necesariamente que otorgarle un *sentido* religioso para ser parte de esa cultura, lo que significa, participar en los rezos (es decir tener fe), o, dicho de otra manera, participar en las comunicaciones religiosas. Lo que le daría el estatus de cultura a tal práctica, no sería, como bien apunta Bunge, el levantar y bajar los brazos, sino participar en la ceremonia, es decir, darle *sentido* a tal práctica. Por tanto, el sentido “queda referido a la complejidad y tiene la función, por un lado, de reducir y hacer determinable la

complejidad del actuar y de la vivencia, y por otro, de remitir a otras posibilidades del actuar y de la vivencia” (Schützeichel 2015: 277).

Ahora, si bien el *sentido* incluye dentro de sus dimensiones la objetual, lo cual podría dejar implícita la idea de símbolo, entendida como la forma objetual de la cultura, lo cierto es que la categoría de símbolo cuenta con la cualidad de transmisión, algo que la noción de sentido no explícita, de ahí la importancia de entender a la cultural como algo cognoscitivo (sentido) y objetual (símbolo), sin que esto opere de manera aislada o separada, sino más bien recursiva, donde símbolo y sentido retroactúan entre sí, algo parecido a la idea de cultura-sociedad expuesta por Edgar Morin:

La cultura y la sociedad están en una relación mutua, y no olvidemos en esa relación las interacciones entre los individuos que son portadores/transmisores de cultura; esas interacciones regeneran la sociedad, la que a su vez regenera a la cultura.

Si la cultura contiene un saber colectivo acumulado en la memoria social, si es portadora de principios, modelos, esquemas de conocimiento, si genera una visión del mundo, si el lenguaje y el mito son partes constitutivas de la cultura, entonces la cultura no sólo comporta una dimensión cognitiva: es una máquina cognitiva cuya praxis es cognitiva¹³ (en Von Glasersfeld 1994:74)

De esta manera, la ‘cultura’ son *sistemas de sentido* con la capacidad de autoorganización de formas simbólicas a través de la transferencia de información (Marcus & Fisher 2000, & Adams 2000 en Tyrtania 2009). A tal definición se agrega que, dicha transferencia se lleva a cabo por medio de “redes cerradas de conversaciones, es decir, redes cerradas de coordinaciones recursivas de haceres y emociones¹⁴” (Maturana 2014: 51), lo que da origen a la sociedad.

¹³ Morin invita a pensar a la cultura como un mega-computador que memoriza los datos cognitivos dictando las normas y prácticas de una sociedad.

¹⁴ El biólogo chileno enfatiza en las emociones, dado que, “es la configuración de emocionalidad que se realiza en la red cerrada de conversaciones que constituye la cultura, lo que le da propiamente su carácter [...]. Puesto que vivimos en una cultura, somos sus miembros y la conservamos al hacer lo que hacemos a través de nuestra participación recursiva en la red cerrada de conversaciones que la constituyen” (Maturana 2014: 51).

La definición aquí asumida, introduce la idea de “emoción”, aspecto importante para el estudio de los métodos de construcción del sentido, pues a pesar de ser un aspecto ignorado por algunas tradiciones en antropología, otras han buscado integrarlo a las construcciones etnográficas. El antropólogo estadounidense Renato Rosaldo en su introducción al libro *Cultura y Verdad*, nos presenta el siguiente relato:

Si le preguntamos a un viejo ilongot del norte de Luzón, Filipinas, por qué corta cabezas humanas, su respuesta es breve y desafía un rápido análisis antropológico: según el ilongot, la ira, nacida de la aflicción, le impulsa a matar a otros seres humanos. Necesita un lugar “donde descargar su ira”. El acto de decapitar y arrancar la cabeza de la víctima le permite, según dice, ventilar y, en lo posible, desfogar la ira de su duelo por la muerte de un ser querido. Aunque el trabajo del antropólogo es hacer inteligibles otras culturas, si continúa preguntando, no logrará obtener más explicaciones para las expresivas palabras de este hombre. Según el ilongot, la aflicción, la ira y la cacería de cabezas van juntas de una manera evidente en sí misma (2000: 23).

Como se puede apreciar, para lograr observar cómo se constituye el sentido, en este caso, del ilongot, se hace necesario dar cuenta de sus emociones; las etnografías que pretendan eliminar las emociones “no sólo distorsionan sus descripciones, sino también eliminan de sus explicaciones, variables que son potencialmente importantes [...]. Las ciencias humanas deben explorar la fuerza cultural de las emociones, con miras a delinear las pasiones que animan ciertas formas de la conducta humana¹⁵” (Rosaldo 2000: 34-39).

Así, la definición de cultura, asumida en esta investigación es: sistemas de sentido que autoorganizan formas simbólicas por medio de transferencias de información en redes conversacionales coordinadas recursivamente en haceres y emociones;

¹⁵ Si esto es ignorado, Rosaldo advierte: Aun los informes directos, relatados con un lenguaje etnográfico normalizador, vuelven triviales los acontecimientos que describen, al reducir la fuerza de las intensas emociones a un simple espectáculo. Estos casos visualizan las acciones de la gente desde fuera [observación de primer orden] y no ofrecen ninguna reflexión de los participantes sobre sus propias experiencias (2000: 82).

por lo que, habría que entenderla como un proceso dinámico que “autoproduce sentido, social y arbitrariamente elaborado, a través de la preservación estructurada de normas y valores fundantes” (Arnold 2004: 12). Al respecto Luhmann (1992) aporta:

La cultura, si bien no es un contenido de sentido necesariamente normativo, sí es una reducción que hace posible hacer distinciones del tipo pertinente-impertinente: correcto-incorrecto; apropiado-in-apropiado, por ejemplo. A través de ellas se desarrollan las estructuras que permiten formar expectativas¹⁶ y hacer probable la comunicación que hace emerger a lo social como un tipo propio de sistema (en Arnold 2004: 12).

Aunque el sociólogo alemán no toca la idea de emoción, se considera que, para dar cuenta de las distinciones de un observador, se debe pensar a la cultura tal y como aquí se sugiere, lo que nos permitirá hacer, sistémicamente hablando, una observación de la observación de un observado. Recordemos que el enfoque antropológico (o bien, socio-cultural) se basa en la capacidad que tienen los observadores de observar otros observadores y observaciones y ajustarse a puntos comunes de observación (Arnold 2004); por ello, “en la cotidianidad de la vida social, a través de la reproducción y producción de ‘leyes’, creencias, conocimientos, documentos, declaraciones, ‘recetas’, consejos, rumores y estereotipos, la cultura, montada en su vehículo lingüístico modela [...] determinadas formas de reconocimiento” (Arnold 2004: 13); tales formas, de manera recursiva, “se reintroducen en la sociedad y al hacerlo, despliegan un marco operativo de objetividad, que en algunos casos (etnocentrismo), se concibe como el único posible” (Arnold 2004: 13).

En conclusión, el *sentido*, como horizonte de selección, reduce las posibilidades del actuar cotidiano, en tanto que, el ser humano es un ser complejo que vive diversas

¹⁶ “[...] Cuando Luhmann habla de expectativas como la forma estructural propia de los sistemas sociales no tiene en mente expectativas del tipo psíquico, sino expectativas comunicativas” (Galindo 2008: 66).

cotidianidades que podríamos simplificar como: familiares, escolares, políticas, religiosas, económicas, etcétera. No obstante, lo expuesto no implica un “deber ser”, más bien cada experiencia, familiar, por ejemplo, es vivida subjetivamente, pues el individuo selecciona su actuar fundamentado esencialmente por la emoción. Así, el sentido refiere no a fines ni a valores, sino a elecciones y selecciones. Por lo cual, el sentido representa el medio elemental de la experiencia, del actuar y comunicar. (Schützeichel 2015). Debido a lo anterior, el *sentido* reduce la complejidad para el sistema observador que esta frente al mundo social, esto le permitirá al observador distinguir entre roles: hijo/estudiante/creyente/cliente; roles experimentados de forma subjetiva. Cabría enfatizar que: cuando hablamos de cultura como sistemas de sentido es porque diversos sistemas observadores convergen comunicacionalmente en un grupo u organización específica, donde cada sistema observador da sentido a su vivir en un espacio y tiempo determinado. Esos sistemas (observadores) que dan sentido a su actuar constituyen una cultura y se manifiestan en grupos u organizaciones, lo que constituye la sociedad.

1.4 La Observación de Segundo Orden

Un observador de segundo orden está orientado a la observación de observadores y sus respectivas observaciones, las cuales son ciegas para sus usuarios; así, un observador de segundo orden refiere a las posibilidades de observar y describir lo que otros(s) observador(es) no puede(n) observar ni describir, aun lo que es provocado por su propia concurrencia. Esto es, el efecto constituyente de realidad que resulta de la aplicación de sus propios esquemas de diferencia (Arnold 2004b). En suma, observar las distinciones de otros sistemas es conocer la distinción utilizada por este, por ejemplo:

Yo observo cómo observó el periodista un determinado hecho de la realidad. ¿Qué criterio de distinción utilizó para observar el conflicto político? ¿la distinción bueno/malo?, ¿la distinción justo/injusto?, ¿la distinción ricos/pobres? Según sea la distinción escogida, así será la realidad construida por él, de acuerdo con la observación que hago yo sobre su forma de observar: una realidad centrada en la

moral, una realidad centrada en el derecho o una centrada en la economía (Dallera 2012: 25).

Dicha observación, que toma las bases epistemológicas del constructivismo sistémico, pasa de la investigación tradicional, la cual se orienta a “objetos”, a la de observar observadores que en su operar construyen los mundos en los cuales se desenvuelven (Arnold 2004b). Las ciencias sociales que adoptan este procedimiento buscan, las funciones latentes, así como las estructuras, las que son inobservables e indescriptibles para quienes las sostienen y ejecutan, y que por lo tanto no pueden comunicar (Arnold y Robles 2004). A lo anterior se enfatiza que:

Mientras en la observación de primer orden el observador vive en un nicho, donde su mundo fenoménico y experiencias toman formas de ontologías, donde lo que percibe sólo puede ser lo que es, en tanto no observa la distinción que lo hace posible, el segundo orden abre conocimientos a la contingencia [...]. El aporte descansa en la posibilidad de ver lo que otros no ven (Luhmann 1999 en Arnold y Robles 2004: 38).

Lo anterior tiene una relación cercana con los ideales interpretativos de la cultura, los cuales parten de generar interpretaciones de interpretaciones, explicación de explicaciones, los guiños sobre guiños, para así desentrañar las estructuras de significación (Geertz 2006). Bajo una nomenclatura sistémico/constructivista, lo anterior implica estar interesado por los sistemas observadores.

Por lo tanto, si pensamos a la cultura como sistemas de sentido y, como tal, un continente de comunicaciones recursivas basadas en la aplicación de esquemas de distinción, la forma en la cual se accederá a dichos esquemas será por medio de una observación de segundo orden y, dado que, las distinciones se estabilizan y ordenan por el lenguaje en entidades tales como palabras y frases, para poder rescatar los esquemas de diferencias que determinan las concepciones – construcciones– de realidad (Arnold 2004b) será necesario una labor investigativa

antropológica, así como una tradición de investigación coherente con dicha expectativa de investigación.

Para lograr ver y leer las dimensiones cotidianas y así responder a interrogantes del tipo ¿cómo se observan y organizan los entornos desde sistemas observadores? (etnocogniciones), o ¿cuáles son los conocimientos del ambiente que sirven de base a la *objetividad* cotidiana? (etnoconocimientos) (Arnold 2004b), se requerirán principios metodológicos cualitativos, siendo –para la antropología– la etnografía el medio para lograr dirigir, empíricamente, una investigación de segundo orden. Se sugiere entonces que, para lograr investigaciones de segundo orden, será fundamental comprender la labor etnográfica como un método capaz de realizar observaciones de observaciones.

La labor etnográfica, “reconoce los ‘marcos de interpretación’ de los cuales los actores clasifican el comportamiento y le atribuyen sentido”. Un etnógrafo, por tanto, debe “aprender las estructuras conceptuales con que la gente actúa” (Guber 2011: 17, 18). Este proceso metodológico, entiende al trabajo de campo, como la *situación metodológica* central de la investigación; por tanto, este *método o conjunto de métodos* son fundamentalmente cualitativos en los que el etnógrafo participa en la vida cotidiana de las personas (Días de Rada y Hammersley & Atkinson en Ferrándiz 2011).

En *Manifesto for Ethnography* se exploran algunas de las características de la etnografía: “1) La importancia de la teoría como precursora, medio y consecuencia del estudio y escritura etnográficos; 2) la centralidad de la ‘cultura’ en el proceso de investigación; y 3) la necesidad de un talante crítico en la investigación y la escritura de la etnografía” (Willis y Trodman en Ferrándiz 2011: 13). Siendo las estrategias de investigación “la entrevista no dirigida, la observación participante y los métodos de registro y almacenamiento de la información” (Guber 2011: 20), herramientas eminentemente cualitativas.

En suma, para lograr generar una observación de la observación, es decir, dar cuenta de la cotidianidad de la vida social, será necesario que la etnografía sea pensada como una observación de segundo orden. En este sentido: La “realidad no es independiente del etnógrafo que la observa [...], por el contrario, aquella surge en una relación indisoluble con las distinciones en el lenguaje que el observador hace. La realidad que el trabajador de campo pretende describir no es una entidad ya dada para su captación, sino que es una entidad que emerge con la observación” (Poblete 1999: 212). Para cumplir con estas expectativas epistemológicas se hace necesario valerse de una arquitectura teórica que base sus observaciones en una epistemología sistémico/constructivista, siendo la Teoría General de Sistemas de Niklas Luhmann un referente *ad hoc* para las ciencias sociales.

En el capítulo que secunda a este se expone el referente teórico luhmanniano, así como sus referentes conceptuales, los cuales son coherentes con las ideas planteadas en este capítulo. La propuesta del teórico alemán ayuda a generar una observación científica sobre organizaciones sociales, siendo tratadas como sistemas, lo que es pertinente para las pretensiones de la investigación aquí desarrollada.

Capítulo 2. MODELO TEÓRICO

2.1 Tradición de investigación

Larry Laudan, retomando los postulados de Imre Lakatos (Programas de Investigación) elabora la idea de Tradiciones de Investigación, la cual es “un conjunto de supuestos generales acerca de las entidades y procesos de un ámbito de estudio, y acerca de los métodos apropiados que deben ser utilizados para investigar los problemas y construir las teorías de ese dominio” (Laudan 1986: 116). Las principales características de toda Tradición Investigativa son la *función metodológica*¹⁷ y *función ontológica*¹⁸, la primera “consiste en un grupo de reglas de lo que es permisible hacer y no hacer en el área. El desarrollo de la tradición es radicalmente dirigido por esta función, que legitima [...] la actividad de investigación científica” (ITAM 1985). Estos principios son “referidos a técnicas experimentales, modos de corroboración empírica y evaluación de las teorías, y similares¹⁹”. (Laudan 1986: 114, 115). La segunda función trata de los ‘objetos’ de estudio de la tradición. Así como hay principios metodológicos legítimos “hay objetos o fenómenos legítimos e ilegítimos de estudio. De esta forma la tradición determina sus límites, su rango de aplicabilidad y sus criterios de relevancia científica” (ITAM 1985). Por lo tanto, “una tradición de investigación es, un conjunto de ‘síes’ y ‘noes’ ontológicos y metodológicos. Intentar lo que está prohibido por la ontología y la metodología de una tradición de investigación, supone que uno mismo se sitúa fuera de esa tradición” (Laudan 1986: 114, 115).

Una de las Tradiciones de Investigación que ha permeado diversos campos de la ciencia es la Teoría General de Sistemas, esta propuesta, según Von Bertalanffy, tiene como objetivos generales: 1) investigar el isomorfismo de conceptos, leyes y

¹⁷ Laudan agrega: “la actividad científica es esencialmente una actividad dirigida a la resolución de problemas, de tal forma. que la función metodológica debe establecer cánones de legitimidad para proponer preguntas o problemas y formas de responderlas o resolverlos” (ITAM 1985).

¹⁸ A pesar de que las investigaciones de segundo orden parten de la desontologización de la realidad, hablamos de función ontológica –así como de función metodológica– como una guía que permite precisar el quehacer científico.

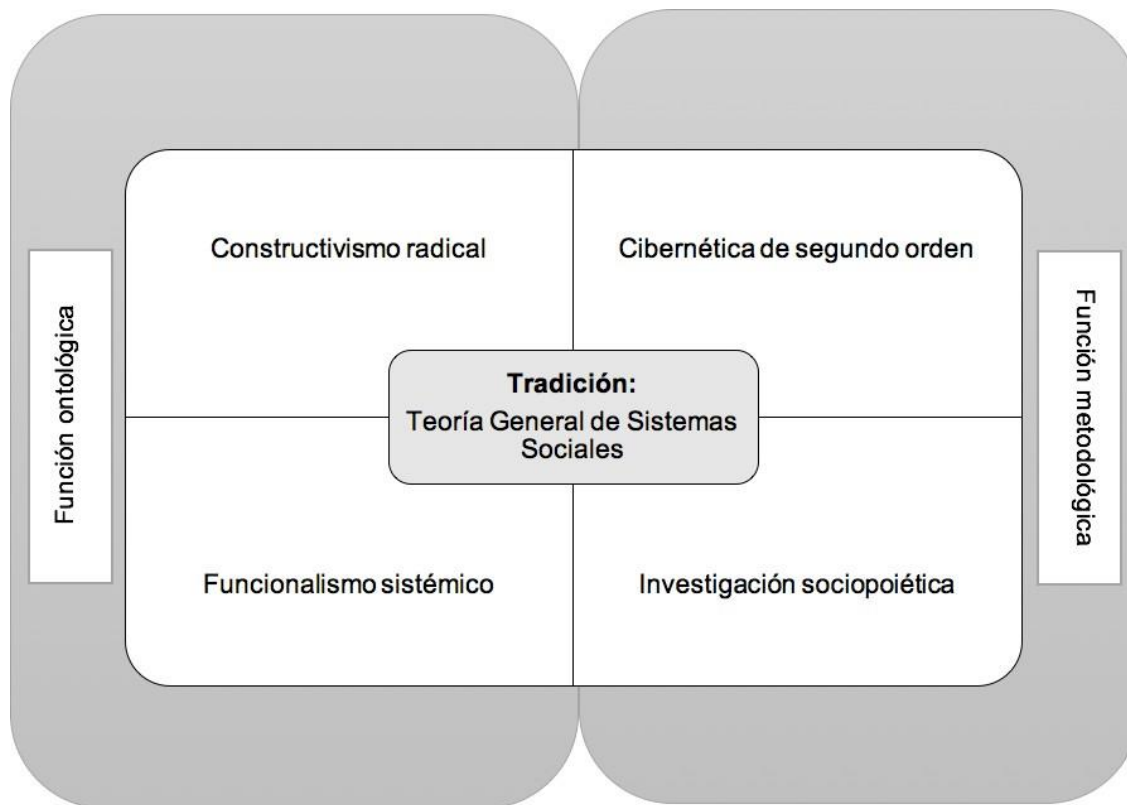
¹⁹ Un ejemplo de esto sería: “la postura metodológica del científico en una tradición de investigación newtoniana estricta es, ineludiblemente, inductivista, siendo permitida su adhesión solamente a aquellas teorías que han sido ‘inferidas inductivamente’ a partir de los datos” (Laudan 1986: 114, 115).

modelos en varios campos, y fomentar provechosas transferencias de un campo a otro; 2) estimular el desarrollo de modelos teóricos adecuados en los campos que carecen de ellos; 3) minimizar la repetición de esfuerzo teórico en diferentes campos; 4) promover la unidad de la ciencia mejorando la comunicación entre especialistas (2012: 14).

Dentro de los campos de las ciencias sociales en las que esta propuesta sistémica ha tenido repercusión se encuentra la sociología, siendo Talcott Parsons quien introdujera formalmente la categoría de *sistema* a las investigaciones de índole social, la idea de integrar la moderna investigación de sistemas al campo social es debido a su marco conceptual, el cual puede responder a las complejidades y propiedades dinámicas del sistema sociocultural con mayor justicia (Buckley en Von Bertalanffy 2012). Niklas Luhmann partiría de esta idea, siendo uno de los principales investigadores en retomar los postulados del sociólogo estadounidense para desarrollar la Teoría General de Sistemas Sociales (TGSS), propuesta que recogería aportes del Constructivismo Radical, la Biología del Conocer de Maturana, la Cibernética de Segundo Orden de Von Foerster y la Teoría de la Forma del matemático Spencer-Brown. De manera más amplia, en el siguiente mapa se aprecia la Teoría General de Sistemas, en el cual se exponen las demás ramificaciones de esta tradición:

Por tanto, al igual que la Teoría General de Sistemas, en esta propuesta sociológica convergen diversas teorías que la hace por sí misma una Tradición de Investigación, dado que, se asocia con “una serie de teorías específicas, cada una de las cuales está ideada para concretar la ontología de la tradición de investigación e ilustrar, o satisfacer su metodología” (Laudan 1986: 116). Estas teorías individuales constitutivas de la tradición son corroborables empíricamente, puesto que “implicarán (en conjunción con otras teorías específicas) algunas ‘predicciones’ precisas acerca de cómo se ‘comportan’ los objetos de dominio (Laudan 1986: 117).

Una Tradición de Investigación no es directamente corroborable, su generalidad, así como sus elementos normativos, imposibilitan conducir a explicaciones detalladas de procesos específicos, sólo a nivel abstracto pueden especificar de qué está hecho el mundo y cómo debería ser estudiado. Por lo tanto, la función de una tradición de investigación es proporcionarnos las herramientas decisivas que necesitamos para resolver problemas, tanto empíricos como conceptuales (Laudan 1986). Para el caso de la arquitectura teórica luhmanniana, el *programa sociopoiético de investigación* y la *cibernética de segundo orden* fungirán como la *función metodológica*, mientras que, el *constructivismo radical* y el *funcionalismo sistémico*, como la *función ontológica*. Estas teorías que se complementan e interactúan dan forma a la tradición sociológica aquí mencionada, y son fundamentos teórico-metodológicos que dan forma a las investigaciones de la TGSS. Así, la tradición y sus teorías que la componen, en la cual la presente investigación se ubica, puede resumirse de la siguiente forma:



Esquema 1: Tradición investigativa: Teoría de sistemas, fuente: elaboración propia

2.2 Teoría General de Sistemas Sociales: Propuesta luhmanniana

La Teoría General de Sistemas Sociales considera que la sociedad se compone de sistemas sociales, en específico de sistemas de comunicación. Esta teoría –que tiene como principal referente al sociólogo Niklas Luhmann– ha incorporado diversos elementos que la han vuelto una propuesta transdisciplinaria, permitiéndole entender fenómenos pertenecientes a la contemporaneidad, teniendo como objetivo emplear herramientas de observación de segundo orden y así generar observaciones de las observaciones de los sistemas sociales complejos. Cabe destacar que “Luhmann contribuye a fundamentar esta teoría a partir de nuevos instrumentos conceptuales, donde el objeto de análisis central es la “complejidad como dinamismo, como exceso de posibilidades y relaciones, como presencia de múltiples alternativas y como reino de diferencias” (Izuzquiza 1990 en

Eslava y Puento 2003: 3). Este enfoque toma a la comunicación como su objeto de estudio (Galindo 2009), pues tal como aprecia Luhmann: “Todas las formaciones de sistemas en la sociedad se dirigen a la comunicación; de otro modo no podría afirmarse que acontecen en la sociedad” (2007: 3). La orientación sistémica propone los siguientes tipos de sistema: máquinas, organismos, sistemas y sistemas socioculturales, siendo este último el referente para el presente estudio; de estos sistemas sociales se desprenden los sistemas interaccionales, organizacionales y los societales. Lo anterior se aprecia en el siguiente diagrama:



Diagrama 1, fuente: Luhmann (1998), Rodríguez y Arnold (1997)

Para Luhmann la sociedad es considerada como un sistema omniabarcante, es decir, dentro del sistema social llamado sociedad hay otros subsistemas que lo componen, algunos de estos son: el derecho, la economía, la política, el arte, la ciencia, la educación, la religión, etcétera, estos sistemas son los sistemas societales; mientras que los organizacionales son considerados como subsistemas de los societales, por ejemplo: un juzgado, una empresa, una asamblea, un museo, un laboratorio, una escuela, un templo, etcétera; así, por último, los sistemas de interacción son las relaciones entre sistemas psíquicos que se dan dentro de una organización específica, la interacción *tête à tête*.

2.3 Ejes conceptuales de la Teoría General de Sistemas Sociales

Como ya se ha explicitado, la postura TGSS entiende a la sociedad como un sistema omniabarcante, siendo la comunicación el componente fundamental de dicho sistema. Esta orientación ofrece un universo epistemológico y conceptual capaz de explicar diversos fenómenos sociales, posibilitando la generación de nuevas preguntas para entender la complejidad social. Algunos de los elementos fundamentales de esta noción se desarrollan enseguida:

I. Observación

La perspectiva sistémica luhmanniana se elabora a partir de la observación, la cual “consiste en hacer distinciones, porque requiere distinguir lo observado de todo lo demás. Una distinción es siempre una forma de dos lados que caracteriza algo respecto a aquello de lo cual lo distingue” (Rodríguez 2010: 10, 11). Esta primera categoría es retomada de la Teoría de la Forma elaborada por George Spencer Brown, la cual señala que “cuando se traza una distinción se hace una marca que divide el espacio, indicando uno de los lados y dejando el otro como un *unmarked space* (Rodríguez 2010: 11). El observador entonces:

Queda ubicado en uno de los lados y observa hacia el otro, pero es incapaz de observar la distinción con la cual distingue. Tampoco se puede observar a sí mismo observando. Tanto la distinción como él mismo constituye el punto ciego de toda observación. Sin embargo, el observador puede reintroducir la distinción hecha en el lado ocupado por el observador, esta operación se denomina ‘re-entry’ y con ella, el observador puede ahora observar tanto el otro lado, como la distinción que lo constituyera. Al hacerlo, no obstante, el observador se ha desplazado ubicándose en el nuevo espacio generado por el ‘re-entry’ y, por lo tanto, si bien puede observar su distinción original, no puede observar la distinción que ahora usa, la cual es ahora su punto ciego: nadie puede ver sus propios ojos. La auto observación, por consiguiente, es el resultado de dicho re-entry [...]. Si bien ningún observador puede auto-observarse observando, debido a que no puede observar el esquema de distinción que está utilizando para observar y que permanece como punto ciego,

puede observar a otro observando. Esta es la observación de segundo orden (Rodríguez 2010: 11).

Los sistemas sociales son, siguiendo este esquema, “sistemas que observan: su entorno, otros sistemas y se auto-observan. La observación de sistemas sociales es, por consiguiente, una observación de segundo orden” (Rodríguez en Luhmann 2007: XIV).

II. Sistema/entorno

Luhmann enuncia en su análisis sistémico la diferencia entre sistema y entorno: “Los sistemas están estructuralmente orientados al entorno y, sin él no podrían existir. Por lo tanto, no se trata de un contacto ocasional ni tampoco de una mera adaptación. Los sistemas se constituyen y se mantienen mediante la creación y la conservación de la diferencia con el entorno, y utilizan sus límites para regular dicha diferencia” (Luhmann 1998a: 39).

Ante tal distinción, surge un reposicionamiento del ser humano en la sociedad – entendida esta como sistema–, pues partiendo de la diferencia entre sistema/entorno “hay que colocar al ser humano (como ser viviente y consciente) o en el sistema o en el entorno; dividirlo o fraccionarlo en tercios no es viable empíricamente” (Luhmann 2007: 16). Así, para esta postura el ser humano estaría en el entorno y no en el sistema, esto, porque:

Si se tomara al hombre como parte de la sociedad, la teoría de la diferenciación tendría que diseñarse como teoría de la clasificación de los seres humanos —ya sea por estratos sociales, por naciones, por etnias, por grupos. Pero con esto se entraría en oposición evidente con el concepto de derechos humanos, en especial con el de igualdad. Tal ‘humanismo’ fracasaría ante sus propias ideas. Así que no queda otra posibilidad que la de considerar al hombre por entero —en cuerpo y alma— como parte del entorno del sistema sociedad (Luhmann 2007: 16)

Esta postura que ubica al ser humano en el entorno del sistema social no implica una desvalorización de lo humano, sino otra forma de entenderlo²⁰. Dado que para poder observar algo “esta teoría busca operaciones que constituyan sistemas y el ser humano no puede ser concebido como una operación [...]. El ser humano no es un sistema, sino que está constituido por diversos sistemas, uno de los cuales resulta de fundamental importancia para la teoría, a saber: el sistema psíquico” (Galindo en Luhmann 2007: XXVIII, XXIX). Para la arquitectura teórica aquí desarrollada, los diversos sistemas distinguen y, por ende, crean su entorno, es decir, todo lo que está fuera de estos:

Los sistemas vivos crean un entorno particular para sus células —entorno que las protege y permite su especialización, es decir, permite organismos. Estos sistemas se protegen en el espacio por medio de límites materiales. Los sistemas psíquicos y sociales desarrollan sus operaciones en forma de operaciones-de observación que permiten distinguir al sistema mismo del entorno —a pesar de que (y habría que agregar: porque) la operación únicamente puede llevarse a cabo dentro del sistema; distinguen, en otras palabras, entre autorreferencia y heterorreferencia (Luhmann 2007: 28).

La diferencia sistema/entorno “se da dos veces: como distinción producida por el sistema y como distinción observada en el sistema” (Luhmann 2007: 28). Esto hace que, como consecuencia de la *re-entry*:

El sistema se vuelva para sí mismo incalculable. Alcanza un estado de indeterminación no atribuible a lo imprevisto de los efectos externos (variable

²⁰ [...] colocar al ser humano en el entorno de la sociedad no es una maniobra que tenga por objetivo desvalorar al ser humano, sino que procura reubicarlo —previa deconstrucción— en el espacio teórico, ya no como componente de la sociedad, sino como condición de posibilidad de la misma. Y eso, en sentido alguno, es poca cosa. Todo aquel que siga considerando esta reubicación como un abandono del ser humano no ha entendido el concepto más fundamental de la teoría de sistemas, a saber: el concepto de sistema. Para esta teoría, el sistema sólo puede ser concebido como la diferencia entre sí mismo y el entorno. Es decir que no hay sistema sin entorno. El concepto debe ser pensado como una unidad en la diferencia (Galindo en Luhmann 2007: XXVIII, XXIX). Por tanto, hablamos de complementariedad y no de estratificación.

independiente), sino al sistema mismo. Por eso el sistema necesita una memoria, una 'memory function' que le permita disponer de los resultados de las selecciones pasadas como estado presente —con lo cual tanto el olvidar como el recordar adquieren peso. El sistema se coloca a sí mismo en la situación de oscilar entre operaciones evaluadas como positivas o negativas, y en la de oscilar entre autorreferencia y heterorreferencia. El sistema se confronta con un futuro indeterminable para él mismo —para lo cual en cierta manera se tienen acumuladas provisiones de adaptación a situaciones imprevisibles (Luhmann 2007: 28, 29).

Dentro de esta adaptación, lo que busca el sistema es reducir su complejidad. “El sistema es siempre menos complejo que su entorno y ocurre como una reducción de complejidad. En otras palabras, entre todas las relaciones sociales posibles, se selecciona solo algunas y, al hacerlo se produce un sistema de amigos, una organización, una agrupación. La complejidad, por lo tanto, se refiere al número de posibles relaciones entre elementos” (Rodríguez 2010: 12). Como ejemplo de lo anterior se puede considerar que:

Una familia puede realizar todas las relaciones entre sus miembros, porque el número de estos es reducido. En una universidad, una ciudad o en la sociedad mundial, eso es imposible y se produce la selectividad —un sistema es complejo, cuando no puede actualizar todas sus relaciones que podría generarse entre sus elementos— que hace ciertas relaciones extremadamente probables y otras altamente improbables. Pero también se puede definir la complejidad desde la observación. Un sistema es complejo cuando hace sus elecciones por sí mismo y el observador no está en condiciones de predecir qué selecciones preferirá. Complejidad, en este último sentido, equivale a incertidumbre y los sistemas intentan absorber incertidumbre, especialmente cuando han de decidir (Rodríguez 2010: 12, 13).

Así, se puede considerar que, dependiendo de la complejidad de cada sistema, las relaciones comunicativas se harán con todos los participantes de este, o bien, tendrá que reducir su complejidad seleccionando relaciones en específico. Podemos agregar que, un sistema societal, por ejemplo, el educativo o el religioso,

crea organizaciones que le permiten reducir su complejidad, por lo que del sistema educativo emergen organizaciones en forma de centros escolares, y del religioso organizaciones en forma de templos, así, aunque el Papa no pueda hablar a todos y cada uno de los católicos, los templos logran que las personas sigan participando en las comunicaciones religiosas.

III. Función

Una de las nociones que la teoría luhmanniana retoma de la tradición sociológica y antropológica es el concepto de función, el cual se presenta como una forma que diferencia a unos sistemas de otros, generando así una sociedad diferenciada funcionalmente. En este tipo de sociedad “la integración corre por cuenta de la especialización y la diferenciación entre partes mutuamente necesarias, y no por la supremacía de un orden social que centraliza sus operaciones” (Torres 2006: 35).

Contrario a la tradición funcionalista clásica, dicha función no refiere ninguna estabilidad ni equilibrio, ni tampoco es estática, pues a pesar de que esta propuesta teórica retoma este concepto *para poder rescatar al funcionalismo de las aporías del esquema causal-lineal*, Luhmann propone verlo como:

Una variante del método comparativo que nos permite observar no la necesidad implícita en los requisitos funcionales, sino la contingencia propia de las equivalencias funcionales. Verlo, pues, como un método que se abre a las posibilidades. Así, para Luhmann la función “no es ningún efecto a producir, sino un esquema lógico regulador que organiza un ámbito de comparación de efectos equivalentes. Caracteriza una posición especial a partir de la cual pueden ser comprendidas en un aspecto unitario diversas posibilidades” (Luhmann en Galindo 2009: 390).

El concepto de función desde esta perspectiva se entiende de la siguiente forma:

Una mera relación de variables intercambiables. Así, por ejemplo, podemos decir que la función de x en el enunciado “ x es un medio de transporte público en la Ciudad de México” puede ser cumplida indistintamente por: el autobús, el metro, el metrobús, el microbús, el tren ligero, etc. En este sentido, desde el punto de vista del enunciado “ x es un medio de transporte público en la Ciudad de México” todas las opciones antes presentadas resultan funcionalmente equivalentes²¹ (Galindo 2009: 390).

Desde estos postulados es que se piensa la noción de función, referente que ayuda a la constitución de cada sistema que compone a la sociedad, “cuya capacidad de resonancia se auto-organiza en relación con su código²² especializado”. A lo anterior Niklas Luhmann añade:

Todo sistema funcional puede desarrollar sólo su función propia. Ningún sistema puede irrumpir en otro, ni siquiera en caso de urgencia o con el pretexto de ayudar en su integración. En caso de una crisis de gobierno, la ciencia no puede presentar ayuda con su verdad... La economía puede condicionar a la ciencia con dinero, pero a pesar de todo el dinero, no puede producir la verdad (en Torres 2006: 35).

Esta idea de funcionalidad puede entenderse mediante la clausura operacional de los sistemas sociales, la cual se explica en el siguiente apartado.

IV. Autopoiesis

Los sistemas, como se ha mencionado, generan una función específica y propia, y para esta teoría un sistema no puede intervenir de manera directa en el operar de

²¹ Tal como se aprecia en la cita, “la innovación de Luhmann a este respecto yace en que toma distancia del concepto clásico de función en el sentido griego de $\epsilon\rho\gamma\omega\nu$ (ergon: actividad u operación) y recupera el significado lógico-matemático del término, en particular aquel que remite a la llamada función proposicional o predicado [...]. En notación matemática esta proposición es representada de la siguiente manera: $f(x)$. Aquí, x hace las veces de sujeto (por ejemplo: “el metro”) y f nos remite a la propiedad atribuida (medio de transporte). Como en este caso la verdad o falsedad de la función sólo puede decidirse una vez que se ha asignado valor a x —es decir, una vez que se ha expresado una proposición— este tipo de función es conocida como función proposicional. Está claro que cuando Luhmann emplea el concepto de función, lo hace en este sentido” (Galindo 2009: 191).

²² La idea de código se explicará posteriormente.

otro. El posicionamiento hasta aquí descrito se fundamenta por la concepción de autopoiesis que el autor retoma de la biología (Humberto Maturana y Francisco Varela), y que, para la TGSS, caracteriza a los sistemas sociales.

Primeramente, una máquina autopoietica es aquella “que produce su propia organización a través de la producción de sus propios componentes, bajo condiciones de continua perturbación y compensación de esas perturbaciones (producción de componentes)” (Maturana & Varela 1998: 67), para el caso de los sistemas sociales, esta idea sugiere que estos se generan y reproducen a sí mismos, lo cual implica una clausura operativa. Para Niklas Luhmann:

El concepto de autopoiesis trae consigo, necesariamente, el dificultoso y frecuentemente malinterpretado concepto de sistema operativamente cerrado. Referido como está a la producción, es evidente que no puede significar aislamiento causal, ni autarquía, ni solipsismo cognitivo, como sus contradictores frecuentemente han supuesto. Este concepto es más bien una consecuencia forzosa del hecho trivial (conceptualmente tautológico) de que ningún sistema puede operar fuera de sus límites (1998b: 55).

El autor enfatiza que:

Se pudiera tener la impresión de que este trozo teórico es un regreso a la antigua tesis de los sistemas cerrados, es decir, una vuelta al problema de la entropía. En realidad éste no es el caso, ya que en la disposición de la clausura operacional se debe distinguir entre operación y causalidad. Con clausura no se entiende aislamiento termodinámico, sino solamente cerradura operacional, es decir, que las operaciones propias del sistema se vuelven recursivamente posibles por los resultados de las operaciones propias del sistema (Luhmann 2009a: 101).

Los sistemas autopoieticos son aquellos que logran elaborar sus propios elementos específicos²³, debe tomarse en cuenta que:

La autopoiesis es un modo de operar, no una explicación, y supone que los sistemas están constituidos como una red de producción de componentes que, al operar producen los componentes que la componen. Pregunta central, por lo tanto, es cuáles son los componentes de un sistema que se ha de entender como autopoietico. La respuesta, como para todos los sistemas sociales, es la comunicación (Rodríguez 2010: 13).

De esta forma podemos entender cómo diferentes prácticas de diversas organizaciones –por poner un ejemplo– educativas chocan con la lógica de un sistema religioso, pues la religión, así como la educación y la política opera bajo su propia lógica: autónoma e independiente.

V. Acoplamiento estructural

Partir de la idea de autopoiesis para los sistemas sociales no implica un cierre absoluto para las comunicaciones generadas en el entorno de cada sistema, de hecho una de las preguntas que enuncia Luhmann (2007) es: *¿Cómo configura el sistema sociedad sus relaciones con el entorno cuando no puede entablar ningún contacto con él y sólo dispone de su propio referir?* para responder a dicha interrogante el sociólogo alemán retoma nuevamente una concepción de los postulados de Maturana y Varela, esta es: acoplamiento estructural. Inicialmente, los biólogos chilenos consideran que:

Toda ontogenia se da dentro de un medio que, nosotros como observadores, podemos a la vez describir como teniendo una estructura particular [...]. Como

²³ Autopoiesis y clausura operativa están ligadas con la idea de autorreferencialidad, los sistemas autorreferenciales son aquellos que tienen “la capacidad de entablar relaciones consigo mismos y de diferenciar esas relaciones frente a su entorno” (Luhmann, 1997: 3). Estos sistemas pueden “observar la realidad y relacionarse con el entorno, únicamente a través del autocontacto. Cuando se orienta al entorno, el sistema no reacciona a algo que viene directamente de ese entorno, sino a algo que él mismo ha construido” (Rendón 1999: 55).

también describimos la unidad autopoiética como teniendo una estructura particular, nos resulta aparente que las interacciones, mientras sean recurrentes entre unidad y medio, constituirán perturbaciones recíprocas. En estas interacciones la estructura del medio solo gatilla²⁴ los cambios estructurales de las unidades autopoiéticas (no los determina ni los instruye) y viceversa para el medio. El resultado será una historia de mutuos cambios estructurales concordantes mientras no se desintegren: habrá acoplamiento estructural (Maturana & Varela 2003: 50).

Para el autor alemán, los acoplamientos estructurales “restringen el campo de las posibles estructuras con las que un sistema puede realizar su autopoiesis. Presuponen que todo sistema autopoiético opera como sistema determinado por la estructura, es decir, como sistema que sólo a través de las propias estructuras puede determinar sus propias operaciones” (Luhmann 2007: 72). Los acoplamientos surgen de irritaciones (perturbaciones) del entorno del sistema que se reelaboran de manera interna, dado que las irritaciones son “construcciones internas, que resultan de una confrontación de los eventos con las estructuras propias del sistema. En consecuencia, no existen irritaciones en el entorno del sistema: la irritación es siempre en realidad una autoirritación, partiendo [...] de eventos del entorno” (Corsi, Esposito & Baraldi 1996: 19). De tal modo que, cuando acontece un acoplamiento estructural entre dos sistemas, no significa que exista una fusión entre ellos o que haya una coordinación estable de las operaciones respectivas, “el acoplamiento estructural se realiza en correspondencia con un evento el cual desaparece en el momento mismo de su aparición: la coincidencia, por lo tanto, es sólo momentánea y no conforma una fusión entre las operaciones de los sistemas coludidos, en cuanto que vuelven a separarse inmediatamente después de su encuentro” (Corsi, Esposito & Baraldi 1996: 20).

VI. Interpenetraciones

²⁴

Luhmann prefiere el concepto irritación al de gatillar empleado por Maturana y Varela.

Un concepto que es complementario al de acoplamiento estructural es el de interpenetración, el cual refiere a una co-evolución recíproca entre sistemas, de manera más amplia se tiene que:

Cada uno de los sistemas en cuestión, en este caso, no pueden existir sin el otro. Se da la interpenetración por ejemplo en las relaciones entre conciencias y cerebros, o también en las relaciones entre sistemas psíquicos y sistemas sociales. Cada uno de los sistemas interpenetrantes pone a la disposición la propia complejidad para la constitución del otro (Corsi, Esposito & Baraldi 1996: 20).

VII. Sentido

El siguiente fundamento sin el cual Niklas Luhmann considera que no puede generarse ninguna operación de la sociedad es el *sentido*. Si bien en el capítulo primero se ha ampliado la relación de este concepto con la idea de cultura, se puede agregar que, este *correlato* es pensado explícitamente para la TGSS como:

Un aspecto necesario de la clausura operacional de los sistemas cognitivos y es un producto de las operaciones que lo utilizan. Los sistemas sociales son sistemas constituyentes de —y constituidos por— sentido. Esto significa que el sentido no preexiste a la operación autopoiética del sistema, sino que va siendo producido por ésta y la va haciendo posible al delimitarla de lo no perteneciente. Los límites de sentido establecen una gradiente de complejidad entre el sistema y su entorno (Rodríguez en Luhmann 2007: XI).

Por tanto, el sentido “es una creación selectiva de todas las formas sociales y psíquicas. El sentido tiene una forma específica, cuyos dos lados son realidad y posibilidad, o también actualidad y potencialidad” (Corsi, Esposito & Baraldi 1996: 146). Lo anterior cobra relevancia “si se considera que la función de la construcción de sistemas es, precisamente, la reducción de complejidad” (Rodríguez en Luhmann 2007: XI).

En definitiva, el *sentido* como lo entiende Luhmann, no se enfoca hacia “fines y a valores, sino a selecciones y diferencias. De allí que pueda [...] decir que el sentido representa un médium elemental de la experiencia, del actuar y del comunicar a los seres humanos. En cualquier cosa que se experimente, se actúe o se comunique, está involucrado el sentido” (Schützeichel 2015: 277); por ello el individuo “experimenta el mundo del sentido como algo ya constituido. Experimenta este mundo como lo social” (Torres 2006: 15).

VIII. Comunicación

Para poder entrar al mundo del sentido, esta postura considera “necesario operar mediante cesuras, mediante distinciones. La comunicación es [...], el medio por el cual se hace posible el acceso al mundo del sentido. Es la diferencia que hace posible una diferencia (*a difference that makes a difference*: Bateson)” (Torres 2006: 20), así para arribar al mundo del sentido, la comunicación se vuelve esencial, siendo esta una selección constituida por acontecimientos comunicativos que no tienen una amplia temporalidad: en cuanto aparecen, se esfuman (Torres 2006).

La comunicación es el concepto con el cual “puede concebirse un sistema social como sistema autopoietico; es decir, como un sistema consistente sólo de elementos (a saber, comunicaciones) que él mismo produce y reproduce a través del entrelazamiento de estos elementos precisamente (esto es, por medio de comunicaciones)” (Luhmann 1998: 57). Este fenómeno “no consiste en una transmisión de alguien a alguien [...], sino de la síntesis de tres selecciones (seleccionarla, darla a conocer y comprenderla) que tienen lugar en la presencia de alter y ego, pero que no consiste en la acción de éstos” (Rodríguez 2010: 14, 15). Por tanto, la comunicación es:

Un fenómeno emergente que caracteriza el paso del nivel psicológico individual al nivel social en que los individuos quedan formando parte esencial del entorno. Las tres selecciones cuya síntesis configuran la comunicación son:

- a) Selección de una información. Alter debe seleccionar entre las informaciones de que dispone cuál es la que desea compartir con Ego. Información es entendida por Luhmann, de acuerdo a la definición de Bateson, como "la diferencia que hace la diferencia". Por esta razón, la información siempre sorprende y sólo es información al momento de ser recibida, en el instante en que "hace la diferencia" con lo que Ego sabía: no antes, porque no la conoce, tampoco después, porque ya la sabe.
- b) Selección de un modo de darla-a-conocer: Alter selecciona el medio –oral, escrito, digital– en que va a dar-a-conocer la información seleccionada. Además, escoge las palabras y gestos con que la ha de expresar.
- c) Selección de una comprensión. Ego selecciona lo que entiende de lo que ha escuchado o leído. Trata de dilucidar cuál es la información portada por el modo de darla-a-conocer que ha recibido de parte de Alter.

(Rodríguez 2010: 15).

Desde esta óptica, los sistemas sociales son sistemas autopoieticos de comunicación, lo que reafirma que los seres humanos no pertenecen a ningún sistema social, sino que se encuentran en el entorno de éstos. Colocar a las personas o específicamente a los sistemas psíquicos en el entorno de los sistemas no les resta importancia, como ya se mencionó, por lo contrario, les otorga toda la importancia de no quedar sometidos a la autopoiesis sistémica (Rodríguez 2010). Pensemos en un centro escolar, el cual cuenta con un personal en específico, así como un número delimitado de estudiantes inscritos, estos como humanos son parte del entorno, siendo sus comunicaciones –específicamente educativas– las que hacen a la organización escolar, así, un examen o cualquier actividad pedagógica se vuelve parte y construye al sistema, sin embargo, la personas –sistemas psíquicos– no son solo estudiantes o trabajadores de la educación y por ende tiene la posibilidad de decidir no participar en las comunicaciones de una organización en específico, esto los libera de la autopsies del sistema, la posibilidad de decisión de no producir determinadas comunicaciones.

IX. Tipos de sistemas

Dentro de los tipos de sistemas existentes para la teoría de sistemas sociales hay tres principales: los sociales, los organizacionales y de interacción, estas formaciones sistémicas se componen de comunicación de manera similar y operan bajo un proceso continuo de autorreferencia, pero se constituyen de manera diferente:

- a) **Sociedad:** constituida por todas las comunicaciones posibles. Carece, por lo tanto, de entorno social. Hoy día es un sistema único, global: la sociedad mundial. Cada vez que alguien dice algo contribuye a la autopoiesis de la sociedad mundial.
- b) **Organización:** se caracteriza por poner condiciones que deben ser aceptadas por quienes desean pertenecer a ellas como miembros. Toda organización surge en el interior de la sociedad y tiene un entorno social constituido por las comunicaciones que no son parte de ella. Es el único sistema social capaz de comunicarse con su entorno. Las organizaciones emiten declaraciones, postulan a licitaciones, llaman a concurso, hacen publicidad sobre sus productos, etc. Pero la sociedad no sólo está en el entorno de las organizaciones, también es parte de ellas, porque cada vez que un jefe indica algo a un subordinado se produce una comunicación que aporta tanto a la autopoiesis de la organización como a la autopoiesis de la sociedad.
- c) **Interacción:** Es un sistema social pasajero, que se produce por las comunicaciones sostenidas físicamente presentes. Cada vez que alguien dice algo a otra persona –le pregunta la hora, es parte de una asamblea, dicta una clase o asiste a ella, toma café en su compañía, etc.– se genera un sistema de interacción, cuya autopoiesis continuará hasta el momento en que sus integrantes se despidan y se separen. La interacción no se comunica con su entorno, porque tan pronto como alguno de sus integrantes inicia una conversación con una persona que no ha sido parte de la interacción, esa persona pasa a integrar también el sistema de interacción.

(Rodríguez 2010: 16).

Cada uno de estos sistemas varían en cuanto al nivel de complejidad, así como los tipos de relaciones que se generan en estos, siendo el sistema social el que cuenta

con mayor complejidad y, con menor nivel, el de interacción. Cuando se habla de tipos, se habla de niveles de complejidad y formas de relaciones, pues dentro de la sociedad hay sistemas específicos, en los que operan sistemas organizacionales dentro de los que existen sistemas de interacción, es decir, hay una superposición de sistemas pues sin interacciones no podría haber organizaciones. Algunas características específicas de cada sistema son:

Sistemas de interacción:

- A) Presencia simultánea de por lo menos dos individuos participantes.
- B) Estos están unidos por la selección y manejo de un sistema cerrado de temas comunes.
- C) A través del sistema se mantiene el nivel de conectividad mutua requerido para la estabilización temporal de la relación.
- D) Están en permanente autoconstrucción y auto-ordenación.
- F) La duración de estos sistemas puede ser muy breve, como ocurre por ejemplo en las conversaciones que emergen en las salas de espera, en los viajes de taxi, en los pasillos...

La simplicidad aparente de estos sistemas no tiene nada que ver con la magnitud de sus funciones. La estabilidad emocional, la necesidad de intimar, el afecto y gran parte de las acciones que se enmarcan en las denominadas actividades recreativas deben actualizarse en términos interaccionales.

(Torres 2006: 24).

Sistemas de organización:

Las organizaciones son sistemas sociales de tipo propio, caracterizados por su capacidad de condicionar la membresía, es decir, de poner condiciones que deben ser cumplidas por quienes quieren ingresar y permanecer en ellas. Estos sistemas, además, unen la alta especificidad de comportamientos requeridos, a la generalización de la motivación. Esto quiere decir que el sistema organizacional demanda comportamientos muy específicos de sus miembros y, al mismo tiempo, para motivarlas hace uso de esquemas altamente generalizados, tales como el dinero, independientemente de cuáles sean las aspiraciones, necesidades o motivaciones particulares que cada uno de los miembros de la organización tenga

para participar en ella, la organización acuerda con ellos una determinada remuneración [la cual no necesariamente es de tipo monetario]. Las organizaciones se caracterizan:

- a) Por estar definidas y diseñadas en términos de una racionalidad de adecuación de medios afines, es decir, en ellas hay una división del trabajo que ha sido hecha en forma consciente, como resultado del intento de alcanzar ciertos fines en la forma más racional posible.
- b) El poder está dividido entre los distintos puestos, para así facilitar la coordinación y el control del cumplimiento de las distintas obligaciones laborales que se desprenden de la división del trabajo.
- c) La comunicación se canaliza en forma subordinada en dirección a la mejor y más eficiente manera de conseguir una adecuada coordinación de las actividades tendientes al logro de los fines,
- d) Las organizaciones existen en un entorno, vale decir, todo lo exterior a la organización: otras organizaciones, clientes, la sociedad global, la economía, el sistema legal, etc. La organización se encuentra adaptada permanentemente a su entorno, de tal manera que se suponen mutuamente: no hay organización sin entorno, ni entorno sin organización.
- e) Los miembros de la organización también constituyen parte del entorno de ésta. Su entorno interno. Esto quiere llamar la atención sobre el hecho de que las personas que aportan su trabajo a la organización deben hacerlo desde la perspectiva parcial que les permite su rol dentro de ésta. Todo su comportamiento adicional, es decir, todo aquello que recuerde los otros ámbitos del quehacer de la persona, constituye el entorno interno del sistema organizacional.

(Torres 2006: 24, 25).

Sistemas sociales:

La sociedad es la instancia última que se revela cómo mundo, como horizonte, de todos los procesos de comunicación posibles. Fuera de este marco de referencia de comunicación, el mundo es inaccesible. La sociedad es el fundamento de todas las estructuras de la dimensión social del sentido.

La acción humana sólo puede llevarse a cabo dentro de los límites de este horizonte de comunicación. Los límites de la sociedad son los límites de la autoconstrucción de lo posible en la sociedad.

La sociedad es un sistema autoconstituido, ya que es capaz de contenerse a sí misma y a todos los demás sistemas sociales.

(Torres 2006: 24, 25)

Es decir, cuando se habla de sistemas societales se refiere, en primera instancia a un sistema social omniabarcante, pero para reducir su complejidad existen otros sistemas sociales o subsistemas que dan una forma funcionalmente diferenciada a la sociedad:

La sociedad moderna puede ser descrita como un gran sistema social estructurado primordialmente sobre la base de una diferenciación funcional. La política, la economía, la religión, la educación, son sistemas funcionales que tienen la particularidad de seleccionar un entorno social en la medida de sus propias posibilidades estructurales, autopoieticas. De aquí que todo sistema esté diferenciado precisamente por la función que desempeña en la sociedad. La función no queda entendida –según la antigua teoría sociológica– como el presupuesto que confiere estabilidad al sistema, sino como la tarea social que la evolución histórica le ha conferido a un sistema determinado (Torres 2006: 25).

X. Código-programas

Para que este tipo de sistemas que componen a la sociedad operen bajo su autopoiesis, se orientan bajo funciones específicas que “son siempre síntesis de una gran cantidad de posibilidades” (Torres 2006: 27). Es decir, la función como ya se ha destacado, diferencia a un sistema de otros, aunque la función por sí sola no determina la diferenciación entre sistemas. “El sistema, para llevar a cabo, la función, necesita desarrollar un código mediante el cual reconozca las operaciones que le son propias y las deslinde, de las operaciones de otros ámbitos sistémicos” (Torres 2006: 28). Este código se desarrolla de manera evolutiva y de forma binaria:

El código es un fenómeno específico de comunicación que tiene como último fundamento la disposición binaria del lenguaje: posibilidad de construcción total de la realidad bajo el aspecto de un sí o un no. Los códigos de los sistemas no son sino derivaciones lingüísticas de este hecho fundamental. Cada sistema tiene un código constituido por una relación inversa entre un lado positivo y otro negativo: economía = tener/no tener; política = poder/no poder; derecho = lícito/ilícito jurídicamente. De esta manera, el código²⁵ fija fundamentalmente dos valores ante los cuales el sistema puede oscilar permanentemente.

Los sistemas oscilan entre un valor directriz y su contravalor. El encuentro de una verdad científica no es ya –modernamente– un hecho inamovible. En seguida se puede presentar una teoría que la falsea. El código científico se mueve, pues, en un eje de verdad/ falsedad. Lo que en un momento es bandera de la oposición –la ecología–, puede quedar, después, integrado como programa de gobierno en ritmo –código político: gobierno/oposición–. De aquí que la fuerza evolutiva de los códigos –la binariedad– hace aparecer toda la realidad al sistema como contingente: lo que hoy es así, mañana podría ser de otro modo bajo circunstancias distintas (Torres 2006: 28, 29).

El código empleará además de la binariedad, reglas o lineamientos específicos, ya que el código mismo deja al sistema en un grado alto de indeterminación, así, en la práctica los sistemas establecen reglas de decisión que determinan las condiciones de dirigirse a los valores del código de una manera correcta o falsa. A este conjunto de reglas decisionales se denomina programa, aunque, entre código y programa no hay unidad, sino –otra vez– diferencia (Torres 2006). Luhmann dice al respecto que:

En el transcurso evolutivo de los códigos se forma una semántica de criterios adicionales para determinar en qué condiciones la clasificación del valor positivo o negativo se lleva a cabo correctamente. A estos condicionamientos los llamaremos “programas”. Se adhieren a los códigos respectivos en calidad de enormes aparatos

²⁵ Debe quedar claro que “los códigos no establecen valores morales en los sistemas: no es moralmente mejor estar en la oposición que en el partido que gobierna, ni es moralmente mejor el encuentro de una verdad científica que el proceso de falsación. Distingamos: podrá ser mejor desde el punto de vista práctico estar en el gobierno que no estarlo, pero no desde el punto de vista moral (Torres 2006: 30, 31).

semánticos, y mientras los códigos logran sencillez e invariabilidad, el ámbito de sus programas se carga —casi como suplemento— de complejidad y variabilidad (2007: 282).

Por ende, los *programas* son:

Las reglas, las instrucciones que regulan la correcta aplicación del código para producir o entender una comunicación interna del sistema. Si se quiere, los programas son el “manual de procedimientos” que establece cómo el sistema debe aplicar el código cada vez que entra en funcionamiento. En efecto, como el alcance del código binario es muy amplio, en la práctica los sistemas han tenido que establecer reglas de decisión que determinen las condiciones bajo las cuales debe aplicarse el código. Por ejemplo, el código del sistema escolar aprobar/no-aprobar nos indica qué es lo que se puede hacer dentro de ese sistema. Pero esto es demasiado amplio. Hace falta algo más que nos indique cómo se puede hacer eso que es propio del sistema y que nosotros reconocemos como su función específica. Los exámenes, los trabajos prácticos y, en general, todos los mecanismos de evaluación constituyen los programas del sistema escolar que permiten aplicar el código aprobar/no-aprobar (Dallera 2012: 75, 76).

Estos códigos que delimitan las posibilidades comunicativas del sistema y los programas como operaciones específicas que auxilian a la distinción del código, son dos categorías que logran auxiliar al proceso comunicativo de sistemas específicos y así lograr que cada uno de estos cumpla su función con un grado de complejidad soportable para el sistema mismo, pues aunque —retomando el ejemplo del sistema educativo— los profesores quieran apoyar a los estudiantes ante sus problemas personales, estos no podrán valerse de exámenes u otras estrategias evaluativas para incidir en su vida. Así, si se apoyarán problemas personales de alumnos, se tendría que hacer fuera de los parámetros del sistema educativo, lo cual no niega que dicho apoyo podría reflejar, eventualmente, un desempeño adecuado para los criterios evaluativos de una organización educativa.

XI. Medio de comunicación simbólicamente generalizado

Si bien todos los sistemas pueden valerse de la distinción *médium/forma* para aumentar las posibilidades de la comunicación, un sistema societal en específico o bien un subsistema de la sociedad (político, económico, educativo, etcétera) necesita aumentar no sólo las posibilidades comunicativas, también requiere aumentar las posibilidades de aceptación comunicacional, es decir, no basta con que se logre una comprensión, sino que se requiere de cierta aceptación de lo enunciado; para ello, los sistemas generarán mecanismos específicos que hagan aún más eficiente su dinámica, ya que estos son fundamentales para un cierto orden social, pues sin ciertas generalidades la sociedad como tal no podría operar. Dichos mecanismos serán denominados como medios de comunicación simbólicamente generalizados (MCSG)²⁶ —o bien, medios simbólicos—, los cuales logran aumentar las posibilidades de aceptar una comunicación en especial.

Los medios de comunicación simbólicamente generalizados ofrecen un nexo novedoso de condicionamiento y motivación. Hacen que la comunicación —en su ámbito respectivo, por ejemplo, en la economía monetaria, o en el uso del poder de los cargos políticos— se sintonice a condiciones tales que elevan las expectativas de aceptación aun en el caso de tratarse de comunicaciones “incomodas”. De tal suerte que uno se deshace de un bien o presta un servicio cuando (y sólo cuando) se le paga por ello. De igual modo se obedecen las órdenes estatales porque se amenaza con el empleo de la fuerza pública, y porque se sabe que dicha amenaza está legitimada conforme a derecho en la sociedad. Al institucionalizarse estos medios de comunicación simbólicamente generalizados se amplía el umbral de no rechazo de la comunicación —rechazo muy probable cuando se impulsa a la comunicación a ir más allá del ámbito de la interacción entre (Luhmann 2007: 156).

Así cuando alguien participa en una transacción económica, el usar un billete hace que aumenten las posibilidades de que se acepte lo que se pide, de igual forma con la verdad científica, la cual no funciona como medio en el sistema de la economía,

²⁶ Se puntualiza que, no todos los subsistemas del sistema sociedad cuentan con MCSG.

sino en el de la ciencia. Por tanto, “la reducción a selección externa documenta que el médium de la verdad no tolera opiniones distintas” (Luhmann 2007: 264). Por ello, los sistemas se diferencian, así como sus medios, y cada uno cumple una función distinta, que es incompatible con los otros subsistemas de manera directa. Sin embargo, lo dicho no implica que no puedan existir otras formas de verdad u otras formas de transacción económica (el trueque, por ejemplo), sólo se hace hincapié de cómo es que opera la sociedad “moderna”, dejando claro que, la sociedad no es algo estático y siempre cabe la posibilidad de que se acoplen nuevas formas de mirar la ciencia. Se puede agregar que los medios de comunicación simbólicamente generalizados son:

A los sistemas lo que los diferentes lenguajes son a la comunicación [...]. Cada sistema tiene que tener un medio a través del cual haga circular socialmente la información que produce en su interior. Por ejemplo [...] el lenguaje verbal es el medio de comunicación que utilizan los sistemas psíquicos para lograr un acoplamiento estructural con otros sistemas psíquicos. Con esa misma lógica, los sistemas funcionalmente diferenciados han producido a lo largo de su evolución sus propios medios de comunicación simbólicamente generalizados. Así el dinero es el medio de comunicación que se usa dentro del sistema económico para realizar transacciones económicas y el poder es el medio de comunicación del sistema político (Dallera 2012: 75, 76).

XII. Máquinas triviales / máquinas no-triviales

Finalmente, Luhmann retoma de la cibernética de segundo orden los conceptos de máquinas triviales y máquinas no-triviales. Las máquinas triviales son predictibles y causales, ejemplo de estas son: una computadora, una televisión, o un automóvil. Este tipo de máquinas tienen una alta probabilidad de funcionar como se espera – basta notar el tráfico de la mañana–, dado que, aunque estas máquinas pueden variar en su funcionamiento tienen la posibilidad de ser corregidas y seguir operando como se supone deben operar. Por su parte, las máquinas no-triviales, pueden pensarse como las conciencias o, de forma más explícita, como individuos o

personas; éstas, a pesar de ciertos estímulos pueden o no reaccionar como se espera. En términos más formales puede definirse como máquinas triviales a “las que al mismo *input* responde siempre el mismo *output*, las que las hace altamente predecibles. Las máquinas no-triviales, en cambio, responden al mismo *input* con *outputs* diferentes y, por esta razón, resultan impredecibles” (Rodríguez 2010 19). Por tal motivo:

Estos artefactos no triviales se orientan por los logros que han obtenido anteriormente y están constituidos por un eje de control que se mantiene constante y que decide qué debe ocurrir en el siguiente momento. Son máquinas recursivas y cada vez que operan cambian sus reglas de transformación. El resultado es que son máquinas sobre las que no se puede hacer un cálculo, o sólo se podrían predecir los outputs en el caso de que se supiera en qué estado efectivo se encuentran interiormente (Luhmann 2009a: 107)

Para ejemplificar lo dicho hasta aquí, Luhmann retoma el sistema educativo, en el cual explica que: la mayoría de los que participan en este sistema, en específico los que cumplen el rol de profesor, observan a los estudiantes como *maquinas triviales*, o sea, se espera que con ciertos estímulos estos cumplan ciertas expectativas, es decir, introduciendo elementos (películas, lecturas, ejercicios) estos logran aprender y aprobar. La inclinación equivocada de definir a estos como máquinas triviales se da en aras de la seguridad y la fiabilidad, en lugar de otorgar mayor libertad de movimiento al yo. Al permitirle una mayor inseguridad en su relación con el programa, el educador se aferra a una idea de libertad entendida como disposición a hacer por propia voluntad lo que se considera necesario; la cooperación del yo sólo es admisible con tal de que no se estorbe en el programa. Esto es porque las máquinas triviales son más fáciles de observar y evaluar; lo único que se necesita es comprobar el correcto funcionamiento de la transformación de un input en un output (Luhmann 2009a).

De tal forma, tanto los seres humanos como los sistemas sociales son máquinas no-triviales “porque cada vez que responden, perciben que lo han hecho y, por

consiguiente, la segunda vez que reciben la pregunta saben que ya lo han respondido, razón por la cual su estructura ha cambiado y la pregunta no es procesada como la vez anterior” (Rodríguez 2010: 19, 20). Así, se reafirma la idea de que los sistemas sociales son altamente impredecibles, de ahí que, a pesar de que un sistema opere de una forma en específico hoy día, dicha operatividad puede variar en el continuo proceso evolutivo, el cual es un proceso estocástico.

2.4 Observación de segundo orden y método funcional

Como se dijo anteriormente, una Tradición de Investigación nos orienta en el uso de métodos de investigación particulares (función metodológica) hacia fenómenos científicos específicos (función ontológica), esto permite que la metodología sea coherente con las expectativas de investigación de una teoría. Para la TGSS los procesos constructivos de la realidad que busca investigar “se representan como cultura, efectos paradigmáticos y bajo la forma de estructuras de expectativas” (Arnold 2006: 222). Estos, para ser comprendidos, requieren de propuestas investigativas *ad hoc*, tal como la que presenta el antropólogo Marcelo Arnold en su *Programa Sociopoiético de Investigación*, propuesta investigativa que se presenta como un conjunto de pautas específicas que permiten desentrañar estas representaciones de la realidad.

Las aclaraciones primarias “con respecto a la investigación sociopoiética tienen que ver con la cualidad de sus ‘objetos’ y la de los resultados de sus procedimientos. En primer lugar, sus rendimientos se alcanzan ‘capturando’ sistemáticamente las redes de distinciones con que se configuran las realidades socialmente experimentadas y vivenciadas” (Arnold 2006: 223). De tal forma, la sociopoesis se apoyará de observaciones de segundo orden como una forma de registro de distinciones de los observadores, es decir:

Para distinguir cómo se distingue, e identificar los mecanismos mediante los cuales se constituye socialmente la realidad. Por eso sus objetivos privilegiados son las

observaciones, descripciones y reflexiones que se comunican en la sociedad concebida como hipercompleja y auto-constituida en sus redes de comunicaciones. En este sentido, su propuesta metodológica empalma muy bien con una sociedad estructurada policontextualmente, que dispone de ilimitadas posiciones de observación (Arnold 2006: 223, 224).

Este tipo de observación destaca en “registrar lo que otros no ven mientras ven, es decir, formas y distinciones no reconocidas, pero sobre las cuales basan su construcción de la realidad” (Arnold 2006: 224, 225). La ‘realidad’ se piensa como una “consecuencia que se desprende al aplicar distinciones, antes de que se trace una diferencia no hay nada. Su *big bang* emerge cuando una forma señala lados en un mundo indiferenciado, dejando abierto un camino para pasar de uno a otro”. (Arnold 2006: 225, 226). Estas diferencias son complementarias, dado que, lo deshonesto no puede percibirse sin lo honesto, siendo esta propuesta una respuesta de cómo es que funciona parte del conocimiento humano y parte de la realidad de la sociedad contemporánea²⁷. Así pues, la lógica de las formas binarias entiende que:

El conocimiento de la ‘realidad’ se construye por operaciones que utilizan una distinción para indicar un lado y no el otro, por ejemplo: culpable o inocente; pérdida o ganancia o querido o despreciado. Pero cada uno de los lados, cómo en las láminas gestálticas, autocontienen necesariamente al otro. Aunque los observadores traten lo que distinguen como unidades –¡la naturaleza! o ¡la sociedad!; ¡los excluidos! o los ¡incluidos! – y que éstas se reintroduzcan en la comunicación de la sociedad sin reconocerse como partes, son ininteligibles las unas sin las otras (Arnold 2006: 226).

²⁷ Esto no implica que las observaciones carezcan de matices, sin embargo, esto sucede casi siempre a nivel de sistema psíquico, lo cual queda desapercibido en observaciones generadas por parte de sistemas sociales más complejos. Es decir, a pesar de que un tipo de observación que amplíe y aspire a ver más allá de sólo dos formas, un Juez en una condena, al final tendrá que decidir si se es culpable o inocente, aunque la forma de culpabilidad o inocencia tengan matices complejos específicos (culpable, pero sin ir a prisión, etcétera).

Lo distintivo de las indagaciones sociopoiéticas será preguntarse sobre “frente a ‘qué problemas’, o condiciones, algunas variaciones comunicativas se seleccionan, y luego se estabilizan, como diferencias significativas” (Arnold 2006: 228). Ahora bien, para dar cuenta de este tipo de diferencias significativas se requiere de ciertos límites en las comunicaciones observadas, pues estas incrementan la complejidad, lo cual hace que las participaciones generadas en un sistema sean indeterminadas y amplias; así, Luhmann propone un método funcional, para el cual la función no sería un efecto que deba producirse, sino un esquema de observación que organiza un espacio de comparación entre efectos equivalentes referidos a un punto de vista abstracto, inclusión o exclusión, por ejemplo (Arnold 2006: 229).

Sintetizando lo anterior, se exponen tres pasos fundamentales para llevar a cabo las investigaciones de corte funcional:

- 1.- Ubicar un sistema social, para este ejemplo pensemos en alguna organización educativa (v. g. un colegio).
- 2.- Una vez seleccionando un sistema y teniendo en cuenta que las pretensiones metodológicas de la investigación sociopoiética son generar observaciones de segundo orden, y así observar lo que los sistemas no ven en su mismo acto de observar, se buscará reconocer cuales son las distinciones con las que este opera.
- 3.- Identificadas las distinciones con las que observa un sistema, se buscará reconocer si estas distinciones son parte de su funcionalidad, y así dar cuenta de la función propia del sistema que se está observando.

De este modo, y retomando el ejemplo de alguna organización educativa, tenemos que: Un colegio observa bajo una distinción, supongamos la de *inclusión/exclusión*, por tanto, el colegio realiza la función de incluir a sus operaciones comunicativas a los estudiantes que buscan educarse, pero ello conlleva observar también la exclusión, el investigador tendrá la tarea de explicar cómo es que se lleva a cabo esta distinción (describir la observación que observa): ¿hay examen de admisión, o

entrevistas previas?, así como reconocer cómo se amplía la complejidad de esta distinción, buscando dar cuenta de qué estrategias o *programas* utiliza para lograr cumplir su expectativa como organización educativa: ¿el colegio realiza competencias en forma de exámenes o exposiciones? o tal vez ¿debates o discusiones en clase? Todo esto se podrá conocer de manera puntual a través de las experiencias de los participantes (investigación de corte cualitativo).

2.5 La investigación sociopoiética: Principios metodológicos

Para comprender la operatividad de un sistema en específico se requiere, según el esquema hasta aquí elaborado, de una observación de segundo orden, para así identificar las comunicaciones específicas con las cuales opera y se identifica un sistema. Para ello, se emplean herramientas o estrategias metodológicas que logren atender a los criterios de la perspectiva sociopoiética, los cuales primeramente se orientan “a la identificación, descripción y explicación de los mecanismos mediante los cuales se dice como se configuran y producen comunicaciones. Tratan de la identificación de sus formas y distinciones, que luego se registran, analizan e interpretan” (Arnold 2006: 231). Este tipo de identificaciones se logran mediante observaciones de distinciones, las cuales responden a modelos cualitativos, pues estos buscarían “identificar conexiones de sentido difíciles de abordar bajo la lógica cuantitativa de estímulos/respuesta” (Arnold 2006: 231).

Así tenemos que, para cumplir los criterios metodológicos, se requerirán elementos que apunten a lo cualitativo, teniendo especial énfasis aquellas nociones que surjan desde el paradigma interpretativo, pues si se considera que las observaciones, descripciones y reflexiones que circulan en la sociedad se estabilizan y exponen en el lenguaje, las estrategias de investigación propias de las teorías interpretativas²⁸

²⁸ Al respecto, el autor agrega la siguiente acotación: “Sin embargo, estas últimas (las teorías interpretativas) provienen de contextos epistemológicos disímiles. A diferencia de ellas, la sociopoesis no interpela conciencias, ni supone que la realidad se constituya a través de procesos que culminan en una suerte de intersubjetividad” (Arnold 2006: 232).

se acoplarían a la sociopoiesis (Arnold 2006). Para cumplir los propósitos de investigación del programa sociopoiético, se requiere primeramente de:

Técnicas de ‘recolección de datos’ tradicionalmente asociadas al trabajo de campo antropológico, la sociología cualitativa, y herramientas de los campos de la psicología y la lingüística [...]. Se destacan los documentos personales, que exponen formas, distinciones y categorías que recogen el punto de vista de sus productores (Langness 1965); las historias orales que condensan la memoria colectiva de sistemas sociales locales (Samuel 1982) [...]; las narrativas personales, que tratan los discursos como productores de procesos constructivos [...]. También se incluyen los grupos focales y de autodiagnóstico donde la información se provoca en espacios de conversaciones aisladas que ofrecen inmejorables posibilidades para identificar conectividades de sentido (Morgan 1982) (Arnold 2006: 233).

Si el “principio sociopoiético consiste en someter los registros, análisis, explicaciones e interpretaciones a observaciones desde distintas perspectivas y estrategias” (Arnold 2006: 234), entonces las observaciones de segundo orden tendrán como objetivo producir descripciones de las representaciones de la sociedad (Arnold 2006). Esto se logrará principalmente mediante metodologías cualitativas de las cuales se destacan: *el método fenomenológico, la etnografía y la etnometodología*, las tres se relacionan entre sí, y convergen en ciertos principios. Los procedimientos de investigación pertenecientes a las formulaciones metodológicas aquí descritas pueden apreciarse en el siguiente cuadro:

Técnicas	Técnicas Procedimientos
Observación participante	Prescribe una inclusión consciente y planificada, hasta donde lo permiten las circunstancias, en la cotidianidad de los grupos en estudio (Bruyn, S.1972)
Documentos personales	Exponen la cultura desde el punto de vista de sus intérpretes (Langness, L. 1965)
Historias orales	Externalizaciones de la memoria colectiva de sistemas sociales locales (Samuel, R.1982)
Entrevistas etnográficas o en profundidad	Bajo el marco de eventos comunicativos controlados, pero no directivos, se aprehenden, desde interlocutores individuales, los sistemas culturales en sus propios términos (Spradley, J.P.1979)
Grupos focales: de autodiagnóstico y de discusión	La "información" se provoca en espacios abiertos de conversaciones asistidas (Morgan, D.L. 1988; Ibáñez, J.1991; Burgess, R.1982)
Método Delphi	Fórmulas que reintroducen sistemáticamente comunicaciones develando una red de distinciones (Linstone, A. et al. 1975)

Cuadro 6: Técnicas y procedimientos, fuente: Arnold 2004b: 20

Por lo tanto, los principios metodológicos de las investigaciones de segundo orden “apuntan a desentrañar las formas del ver y del leer cotidiano –en vistas a las operaciones en que basan sus observaciones. Su aplicación debe permitirnos generar ambientes donde los medios de observación puedan ser rescatados en juegos comunicativos” (Arnold 2004b: 20), estos, como ya se mencionó en el cuadro anterior, van desde la observación participativa hasta conversaciones asistidas en un grupo de discusión, estrategias que deberán tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Una investigación debe dirigirse hacia la identificación de conjuntos relacionados de distinciones y no sólo a la reducción analítica y causal de componentes y procesos aislados. Con enfoques no aditivos, los registros se ajustan al ritmo de los observados respetando sus propias configuraciones. Subyace a esta opción el principio que el todo emergente es diferente a sus partes (sinergia).
- b) Las mejores explicaciones para fenómenos complejos se alcanzan observando atentamente procesos dinámicos en mutua afectación, es decir. redes de

retroalimentaciones de observaciones que se sostienen unas a otras. El principio aquí es la flexibilidad y, a la vez, sostener la externalidad de la observación.

- c) La investigación debe ser aplicable a esquemas contingentes, complejos, múltiples, variados y heterogéneos que cubren gran parte de la emergencia de expresiones sociales, culturales y personales. No se trata de comprobar nada por la vía del congelamiento de realidades efímeras.
- d) Si bien algunas técnicas estadísticas como el cluster analysis y las estimaciones no-lineales apuntan a redes de relaciones, éstas sólo resultan adecuadas para procesos triviales. Por ello los procedimientos aplicados a sistemas complejos y que se dirigen a la determinación de rasgos distintivos y relevamientos de organicidades, siguen siendo básicamente **cualitativos**.
- e) La identificación de rasgos distintivos proyecta la investigación hacia las elaboraciones de sentido y sus interpretaciones. Estos problemas difícilmente pueden abordarse bajo el marco, temporalmente limitado, en que opera la lógica cuantitativa de alternativas/respuestas.

(Arnold 2004b: 18, 19)

Estas operaciones metodológicas “privilegian el reconocimiento, desde el punto de vista de sus miembros, de sus distinciones significativas, validadas por ellos mismos, que permiten describir -registrar/inscribir- una cultura a partir de las categorías descriptivas de sus descriptores” (Arnold 2004b: 19). Esto se logrará creando ambientes donde preponderen las relaciones horizontales, pues sólo mediante relaciones dialógicas, los observados reintroducirán ante nosotros sus distinciones y elaborarán explicaciones -interpretaciones- sobre ellas. Estas pueden estar en calidad de material explícito o implícito dentro de sus temas comunicativos y pueden o no, estar dentro de su autoconciencia. Es por ello, que la objetividad que interesará a este tipo de investigación se centra en la que coproducen y sostienen los observados, pues al ser contingente y no ontológica, la validez está sujeta a un contexto que la define (Arnold 2004b).

En síntesis, el tipo de investigaciones aquí descritas centran su interés en la observación de observaciones, para así identificar sus distinciones, y comprender lo que producen en sus operaciones comunicativas, siendo el interés principal los

sistemas sociales, de los cuales, los organizacionales y los psíquicos son empíricamente corroborables mediante estrategias investigativas de corte cualitativo. Esto nos llevará a comprender el operar recursivo de sistemas específicos y así dar cuenta del contexto educativo, político o económico de un espacio en particular.

Capítulo 3. Sistema educativo y político

3.1 Sistema educativo: sistema de la sociedad

Los seres humanos están altamente organizados, organización que se alcanza formando sistemas, es decir, estableciendo límites: *lo que corresponde a lo de adentro, lo que corresponde a lo de afuera*. La construcción de sistemas se da mediante un proceso autopoiético (Gripp-Hagelstange 2009) que es propio de la sociedad como sistema de comunicación, el cual, al ser omniabarcante, se compone de diversos subsistemas autopoiéticos que se diferencian funcionalmente y operan bajo un código binario del tipo: *bueno/malo o verdad/no-verdad*. Esta diferenciación produce “una pluralidad de sistemas clausurados que ‘tratan el mundo entero bajo su propio esquematismo de información’” (Gripp-Hagelstange 2009: 40), las consecuencias de esto son:

1. Mediante esta especialización los sistemas funcionales, tomados por sí mismos, desarrollan altas sensibilidades, altas capacidades de procesamiento de información –pero sólo en el contexto de su propia y específica diferencia principal–.
2. Las diferencias principales de cada uno de los sistemas encargados de una función hacen que el “entendimiento” entre sistemas –en razón de que cada uno se clausura a partir de su propio código– se vuelva sumamente difícil. Con la diferenciación funcional en aumento se hace más urgente –y al mismo tiempo más difícil– la necesidad de concordancia entre sistemas.
3. El código de cada sistema funcional tiene su propio punto ciego. Esto significa que cada sistema funcional procesa su material bajo su propio punto ciego, y éste no puede ser a su vez procesado. Expresado de otra manera: el sistema no puede ver cómo ve. Por esta razón no puede trascender su propio punto de vista –los sistemas son esencialmente incapaces de observación objetiva–.
4. En la medida en que la diferenciación de un sistema no es otra cosa que la formación de un sistema dentro de la diferencia ya constituida de un adentro y un afuera, cada sistema funcional hace del sistema total un entorno. Como lo dice Luhmann: cada sistema encargado de una función “reconstruye” la sociedad al reconstruir su entorno (Gripp-Hagelstange 2009).

El sistema educativo es uno de los subsistemas de la sociedad que opera bajo esta lógica y que se maneja mediante comunicaciones específicas que lo diferencian de su entorno (clausura operacional). Este sistema, para reducir su complejidad, se divide en organizaciones escolares orientadas a comunicaciones de tipo educativo, lo cual “no implica que toda comunicación realizada en estas organizaciones se construya como comunicación educativa. En efecto, éstas instituciones son un espacio complejo donde se encuentran comunicaciones propias de diversos ámbitos (economía, política, amistad) y de diferentes niveles (padres, profesores, alumnos)” (Ossandón 2006: 83, 84). Por ello, para diferenciar entre los diversos procesos comunicativos que se enmarcan en estas organizaciones, Luhmann propone primeramente poner énfasis en la “interacción entre profesor y alumno (Vanderstraeten 2003); de esta forma, el estudio de la educación como sistema de comunicaciones consiste en la observación de las características particulares que adquieren la distinción entre *información, expresión y comprensión* en la relación profesor/alumno” (Ossandón 2006: 84). Una vez puesto énfasis en dicha relación se hace necesario dar cuenta en qué consiste la comunicación de tipo educativo:

Lo propio de toda comunicación educativa es la diferencia entre la ‘intención de educar’ y la ‘persona que se educa’. Del **lado interno**, la educación simboliza su unidad mediante la intención de educar, esto es, por la intención “de hacer de los niños algo diferente de lo que son y de lo que serían por sí mismos”²⁹ (Luhmann 1996). A su vez, lógicamente esta intención supone la existencia de alguien que necesite la educación, de la persona que cambiará con lo enseñado: los niños. Así, la persona que puede ser educada se constituye en la **referencia externa** de la distinción [...]. Lo señalado implica que la forma de la comunicación educativa es la intención de educar, mientras que el medio –dónde se expresa la forma– serían los mismos alumnos (Ossandón 2006: 84).

²⁹ Dicho en palabras de Giancarlo Corsi: “Hay educación cuando, mediante las acciones, se busca influenciar el comportamiento de otros [...]. Se puede hablar de educación sólo si es posible distinguir una intencionalidad del acto educativo” (2002: 49-60).

Debido a lo anterior, el medio de comunicación simbólicamente generalizado (el cual distingue a sistemas como el económico o el político) es remplazado por la socialización, siendo su principal diferencia con respecto a los otros sistemas, el “intento de forzar la socialización dirigiendo el comportamiento individual hacia una dirección precisa, calificada como correcta y justa, y para tal objetivo se requiere la constitución de situaciones particulares, como las clases escolares, donde se vuelve visible la artificialidad de la educación” (Corsi 2002: 62). Esto aumenta las posibilidades de que las comunicaciones educativas se acepten, logrando cumplir sus operaciones sin un medio generalizado³⁰.

Este tipo de socialización se ve reflejada en la comunicación educativa, la cual vuelve sobre sí misma constantemente, esto es, la realización de operaciones que le permitan obtener información sobre los procesos comunicativos (v.g. exámenes, clases, etcétera). Para Luhmann, la pedagogía comienza precisamente con estos procesos, es decir, en el momento en que el profesor intenta comprender si ha sido comprendido (Ossandón 2006).

La operatividad de las organizaciones educativas se aprecia con estos procesos, pues quien educa (salvo que fuera telépata) no tiene medios para superar la clausura operacional de los sistemas psíquicos y acceder a lo que el alumno ha aprendido, por lo cual, mediante exámenes o clases se externalizarán diversas estructuras, que pasan a asumirse como dadas y no deben resolverse en cada sesión, las cuales componen toda organización educativa (Ossandón 2006). Estos mecanismos sistémicos se puntualizan a continuación:

- 1) La organización del sistema educativo –desde su diferenciación con otras formas de educar, como el hogar– se ha caracterizado por la asimetría entre profesores y alumnos. Esta asimetría implica que no se discute cada clase quién

³⁰ A pesar de este aumento de posibilidades de aceptar las comunicaciones, de forma paralela, la educación “duplica las posibilidades de resistencia por parte del alumno, porque no sólo es posible contradecir el tipo de comportamiento que se quiere enseñar, sino también la intención pedagógica: el alumno puede refutar el hecho mismo de que se le quiera enseñar algo, con independencia de los contenidos específicos” (Corsi 2002: 63).

es el profesor y quiénes los alumnos [...]. De esta forma, más allá de las particularidades motivacionales de quien esté educando, es posible asumir que esa persona es quien representa la intención educativa.

- 2) Los planes de estudio y las escalas de evaluación de estos planes tampoco se deciden en cada sala. De forma análoga a los otros sistemas funcionales, la educación opera mediante códigos y programas. Particularmente en este sistema, la comunicación se estructura por la forma evaluación/didáctica. La evaluación corresponde al conjunto de instrumentos utilizados para medir el 'aprendizaje' de los alumnos (como exámenes, calificaciones, aprobación/reprobación, etcétera). A su vez, estas refieren a determinadas materias y contenidos: la didáctica a enseñar [...].
- 3) La escuela moderna se organiza mediante la continua identificación de comienzos, para los que se supone alumnos homogéneos. Así, al comenzar cada año o cada nueva materia, se supone alumnos en similares condiciones, los cuales serán diferenciados durante el proceso educativo de acuerdo a sus rendimientos. El fundamento tras esta operación es identificar los cambios en el alumno que pueden ser o no atribuidos al accionar del sistema educativo. En este contexto, "el sistema se encuentra así en un constante conflicto entre diferencias autoproducidas y necesidades de rehomogenización para ganar terreno en un nuevo comienzo" (Luhmann 1996). De esta forma, las diferencias de salida (calificaciones, títulos, certificados) son asociadas al accionar del mismo sistema, constituyéndose en 'heterogeneidad documentada'.

(Ossandón 2006: 85, 86).

Estos puntos auxilian al sistema a aumentar el éxito comunicativo en organizaciones concretas, sin embargo, este marco de sentido solamente define los límites del sistema y no soluciona todos los conflictos educativos de las organizaciones. Para lograr un accionar educativo que cumpla las expectativas de la organización, el profesor desarrollará contenidos y metodologías que pretendan dar solución a problemas derivados de atributos variables (esfuerzo, motivación, apoyo) y constantes (aptitudes) del alumno. De esta forma las futuras comunicaciones se asociarán a lo que se espera alcancen los alumnos, expectativas basadas en los atributos variables y constantes, siendo los atributos variables aquellos a los que se

asocia –por lo general– los malos resultados, razón por la cual estas futuras operaciones toman forma de motivación, castigos o charlas con tutores, esto es lo que permitirá continuar con el proceso educativo (Ossandón 2006).

3.1.1 Educación/Selección: Observación al sistema educativo

Como sistemas que se refieren a sí mismos, las organizaciones educativas realizan dentro de un aula operaciones (clases o evaluaciones) que usan criterios propios del sistema, es decir, manejan su propio código y programas, en efecto:

Producen sus propias diferencias (niño/adulto, bueno/malo, etc.), sus propias desigualdades; es decir, que “el programa del sistema educativo estructura los contenidos que deben aprenderse, las capacidades que deben adquirirse, las destrezas necesarias que han de poseerse, etcétera. En el nivel del programa, el sistema educativo se muestra abierto a los otros sistemas sociales y a lo que la sociedad, en su conjunto, puede exigir” (Izuzquiza en Runge & Muñoz 2010: 21).

Así, “los programas decisionales comprenden todas las condiciones que establecen la formalidad de las decisiones, sea en el sentido del contenido (lo que se puede o debe hacer), o en sentido formal (cómo uno lo hace)” (Corsi 2002: 102). Esto puede apreciarse mejor cuando pensamos en una situación cotidiana, como cuando un profesor enseña, con alguna didáctica específica (programa), el contenido al alumno, siendo el profesorado quien puede determinar el éxito o el fracaso del programa por medio de la comparación entre un antes y un después, es decir, seleccionando (esto se explorará más adelante). Esta selección puede ejemplificarse cuando un profesor entrega una calificación, comunicándole al estudiante su rendimiento. Tal resultado se genera posterior a la aplicación de algún programa en específico (v. g. plan de estudio) determinando si el alumno “aprendió”, o dicho en otros términos, si este cumplió con las expectativas del programa³¹. Lo

³¹ Si bien la calificación es el indicador más recurrente para las organizaciones educativas, este no es exclusivo, pues el propio diseño del programa establecerá los criterios de aprendizaje/no-aprendizaje.

aquí dicho implica no sólo una comunicación al alumno, sino al profesor, ya que, “si el docente quiere saber si ha sido comprendido, si quiere tener una verificación de su actividad, está obligado a producir no sólo comunicación para educar, sino también otro tipo de comunicación: la *selectiva* o *evaluativa*” (Corsi 2002: 65). De más:

La intención pedagógica como tal vuelve necesaria la selección. Desde este punto de vista, son la “misma” cosa: educación y selección: ya la sola intención pedagógica del docente impone a la comunicación orientarse hacia la diferencia evaluativa. Si el docente, en efecto, se dirige al alumno manifestando la intención de influenciar y por eso de cambiar su estado psíquico actual, entonces están obligados los dos a orientarse hacia la diferencia entre antes y después, entre estado actual y estado futuro de los conocimientos del alumno (Corsi 2002: 65).

Esto es así porque “de la intención pedagógica no nace la educación, sino la distinción entre selección y educación y todo el sistema de educación (dentro y fuera de la escuela) se estructura en torno a esta distinción” (Corsi 2002: 67). Dicho en términos más laxos, en cada aprendizaje siempre hay comparación entre pasado y futuro, por lo que selección y educación son, en este sentido, complementarios, por consiguiente, cuando se aprende algo (educación) se realiza una distinción entre el antes de ese aprendizaje y después de esa nueva experiencia (selección). En consecuencia, “sin la posibilidad de seleccionar no tendría lugar la educación, sino la sola socialización” (Corsi 2002: 68), la cual, implica una forma de convivencia sin expectativas educativas-selectivas.

La educación pensada como un acto de selección lleva a plantear una distinción funcional propia de las organizaciones sociales formales, esta es la de incluir y excluir, que, para el caso, se da mediante la selección pedagógica. Esto implica que “los demás sistemas parciales de la sociedad (por ejemplo, el sistema económico, el sistema jurídico, el sistema de salud) utilizan a los profesionales que forma el sistema educativo tal y como éste se los ofrece sin que exista una relación de correspondencia entre las expectativas que idealmente necesita el otro sistema y la

prestación del sistema educativo” (Dallera 2010: 34). A manera de ejemplo, cuando un estudiante egresa de la universidad, su título –reconocimiento formal– le permite incorporarse al área laboral, este documento aumenta las posibilidades para que lo que comunique (solicitud de empleo) no sea rechazado. Así pues:

En una sociedad funcionalmente diferenciada, la función de la educación es el establecimiento de criterios de selectividad. Por selectividad o selección pedagógica hay que entender una generalización simbólica del ámbito educativo (corporizada en forma de calificaciones o certificaciones) que representa la disponibilidad de conocimientos y competencias para la inclusión en espacios diferenciados (Mascareño 2005: 4).

Para Luhmann “la diferencia entre inclusión y exclusión se refiere al modo en el cual una sociedad permite a los individuos ser personas y por lo tanto participar en la comunicación” (1994: 1). Esta distinción está presente en los diversos sistemas de la sociedad, pensemos por ejemplo en el sistema económico, donde una organización bancaria incluirá en sus operaciones –en forma de clientes– aquellos que empleen el medio simbólico ‘dinero’ o bien, aquellos que cumplan con las membresías (requisitos) necesarias para un préstamo, estos son prestatarios potenciales, mientras que aquellos que no cumplan con los requerimientos específicos que maneja la organización bancaria para un préstamo, son excluidos de dichas comunicaciones; la inclusión es “la cara interna de una forma, cuya cara externa es la ‘exclusión’. Por consiguiente, sólo es pertinente hablar de inclusión si hay exclusión (Luhmann en Ossandón 2006: 88).

Debe quedar claro que cuando se habla de participación comunicativa no se habla del ingreso de individuos a instituciones u organizaciones concretas, sino refiere a si un individuo se le atribuyen las expectativas –como comunicador– para generar comunicaciones futuras (Ossandón 2012). Por ello, quienes sean excluidos no son completamente ignorados por la comunicación, más bien “pasan a ser vistos de una forma diferente. La inclusión se ‘refiere al modo y manera de indicar en el contexto

comunicativo a los seres humanos o de tenerlos como personas relevantes” (Luhmann en Ossandón 2012: 88). Lo hasta aquí señalado implica que:

Quien es considerado en cada ámbito funcional (por ejemplo, como alumno en la educación, ciudadano en la política o consumidor en la economía) dependerá exclusivamente de los criterios que establezca cada sistema (criterios escolares, derechos ciudadanos o el poder de compra en la economía). Sin embargo, es importante resaltar que inclusión/exclusión no corresponde con la diferencia que marca el código de cada sistema, sino que es una distinción que opera de forma ortogonal a éste (Ossandón 2012: 89).

De modo que, si la relación entre profesor/alumno es lo constitutivo para que se den las comunicaciones educativas, y el aprendizaje implica lograr un cambio en el estudiante en un tiempo determinado, siendo la didáctica la forma de enseñar y la evaluación, una forma de seleccionar o de medir un cambio (Ossandón 2012), el sistema educación entonces, observa a los niños o estudiantes como máquinas triviales, las cuales se caracterizan por reaccionar a un determinado input produciendo un determinado output (García s/a). Esto es un problema, dado que las personas en realidad son máquinas no-triviales y éstas:

Por el contrario, no responden siempre de la misma manera, sino que lo hacen según su estado momentáneo. A una pregunta en ocasiones responden de una forma y a veces de otra. Son menos seguras que las triviales, pero más flexibles. Todos los sistemas psíquicos (niños y educandos...) son máquinas no triviales. Pero... pedagogos, maestros y educadores tratan al educando como una máquina trivial. Probablemente, dice Luhmann porque resultan más fáciles y cómodas de observar y evaluar (García s/a: 10).

Cuando el sistema educativo observa a los alumnos como máquinas triviales se encarga de sus propios problemas y no los de toda la sociedad (autopoiesis), los exámenes, por ejemplo, son mecanismos internos triviales que seleccionan, los cuales legitiman el continuo operar de las organizaciones educativas, es decir,

pueden hablar del número de aspirantes aceptados o el nivel educativo presente en la institución. Entonces:

Mientras más inclusión generen, los sistemas funcionales tienen mayores probabilidades de reproducir sus propios elementos, y al hacerlo así, refuerzan las condiciones que aseguran su existencia. Es decir, por ejemplo, mientras más larga sea la jornada escolar, mientras más formación continua se requiera, mientras más calificación laboral vía certificación se exija, más legitimidad e institucionalización gana el sistema educativo. Quien no cumpla con las condiciones queda excluido³² (Mascareño 2005: 2)

Lo anterior implica, que al aumentar la complejidad del sistema educacional se produce “una duplicación de la desigualdad que afecta la inclusión en sistemas funcionales” (Mascareño 2005: 5) quedando de manifiesto que, para crear un cambio en la sociedad como tal, se requiere de la sociedad en su conjunto y no de un sólo sistema, dado que, el sistema educativo como sistema funcionalmente diferenciado, no puede cumplir ideales sociales como igualdad de oportunidades o equidad social, pues éstas son válidas como expectativas, o dicho de otra manera, sólo a nivel *input*. Por ello, “pensar que se cumplirán en forma de devenir social o como perfeccionamiento y mejoramiento de la sociedad (*output*), significa ir en contra de reconocer la autonomía del sistema educativo, pues éste selecciona y produce sus propias desigualdades que son aditivas a las ya originadas en la sociedad” (Vázquez 2007: 13, 14); además, dotar de un *telos* como el de una mejor sociedad al sistema educación, sería observar al sistema y a sus subsistemas (organizaciones escolares) como máquinas triviales³³.

Entonces, si el sistema educativo en la sociedad “provee de elementos y de recursos para que siga funcionando de manera asimétrica, por vía de la selección

³² “[...] Así, quien dispone de recursos económicos puede enviar a sus hijos a mejores colegios y ofrecer más dinero cuando quieran echar a uno de ellos por mala conducta” (Mascareño 2005: 2).

³³ Cabría enfatizar que esta perspectiva no niega que la educación cumpla una función para las personas, sólo que su principal interés es explicar la función social que el sistema cumple para la sociedad (Dallera 2010).

pedagógica” (Dallera 2010: 55), lo que generan estrategias como políticas educativas, no es una mejora en la educación sino que amplían la complejidad del sistema, pues “todos los sistemas educativos quieren cambiarse a sí mismos en forma constante y hacen del cambio una virtud y una necesidad: por diferente que sean los motivos, las atribuciones de responsabilidad, las causas o los estímulos” (Corsi 2002: 13). En este sentido, *síndromes* como reformas educativas o políticas públicas son tratados por el sistema como irritaciones, como puntos de contacto entre el sistema educación y su entorno, específicamente, con el sistema político. Esto es lo que detona acoplamientos estructurales entre organizaciones político-burocráticas con centros escolares.

3.2 Sistema político: Medio y código poder

El sistema político, como un organismo más que compone a la sociedad, cumple con una función específica, a saber, la *toma de decisiones colectivas de carácter vinculante*, esto lo logra, por medio de la concentración del poder³⁴ (Completa 2009). El poder, en el sentido luhmanniano, es un medio de comunicación simbólicamente generalizado, el cual hace probable que *Ego* (ciudadanía) cumpla las expectativas de *Alter* (gobierno), dicho de manera más estricta:

El medio para la preparación y realización de las decisiones políticas es el poder, entendido como medio de comunicación que transmite las decisiones que se han tomado y que deben ser ejecutadas. Alter posee poder frente a Ego cuando Ego hace lo que alter quiere sin que Ego sea obligado por alter a ello. El poder funciona solamente cuando Ego se somete voluntariamente a Alter. Si Ego se somete sin necesidad de ser sometido a la voluntad de Alter, se le puede atribuir una ventaja a Alter con respecto a Ego; a este proceso se le podría denominar auto-sujeción voluntaria, dinámica que pone en evidencia la alta disposición asimétrica que sustenta la cooperación. En síntesis, el poder depende de la capacidad de ponderar

³⁴ En primer término, el poder es pensado como “la centralización de la capacidad de ejercer violencia física sobre los subordinados” (Completa 2009:117), empero, la capacidad de ejercer violencia se diferencia del acto mismo de aplicarla, pues cuando se lleva a cabo la violencia es porque se carece de poder.

varias alternativas y de seleccionar una de ellas por medio de la decisión (Hellmann 2009: 58).

Lo anterior no implica que toda comunicación política haga “uso o amenaza de uso del poder³⁵, sino que un sistema político se forma, diferencia y alcanza autonomía sólo a partir de la identificabilidad de un poder capaz de motivar a aceptar decisiones vinculantes” (Corsi, Esposito & Baraldi 1996: 128). Cabría añadir que: La autopoiesis y diferenciación funcional de la política va a significar que dicho sistema se produce y reproduce de acuerdo al código binario poder/no-poder, el que se convertirá contemporáneamente en la diferencia gobierno/oposición. A su vez, el sistema político posee sus propios programas: procedimientos electorales, parlamentarios, etcétera (Mancilla 2012: 318).

El poder, al no tener la función de reducir o de suprimir la contingencia del lado de los sistemas que participan en la política –esto es lo que distingue al poder de la coacción–, mantiene esperable la recepción de selecciones (Schützeichel 2015). Luhmann (1975) lo formulará de la siguiente manera:

El código del poder debe realizar una racionalidad de las relaciones. Bajo esta condición está la posibilidad de un enlace condicional de combinación de alternativas de evitación con una combinación valorada menos negativamente por otra parte de otras alternativas. Este enlace motiva la transmisión de selecciones de acciones del detentador del poder al sometido (en Schützeichel 2015: 321).

El medio poder logra de esta forma, aumentar las posibilidades de que un sistema, por ejemplo, el educativo, acepte una reforma, pues las organizaciones educativas verán en la legitimación de dicha reforma (programa) una mejor opción que si la rechazaran; evidentemente, en cada decisión política habrá quien esté del lado del gobierno (lado positivo) o quien represente una oposición (lado negativo). Lado

³⁵ Al respecto, Luhmann señala que, “en lugar de que se recurra siempre a la amenaza se utilizarán indicadores suplementarios: habrá que evitar la amenaza y considerar como si fuera algo ausente. No obstante, el sistema se haría añicos sino conservara este vínculo con la utilización del poder” (2009: 151).

positivo y negativo son los lados del código (poder), el primero estará en “la superioridad, el negativo en la inferioridad, donde las preferencias parecen estar ordenadas claramente: la superioridad del poder se preferirá al sometimiento³⁶” (Schützeichel 2015: 321). Lo anterior puede apreciarse en el siguiente cuadro:

Sistema	Médium (MCSG)	Codificación	Programación
Economía	Dinero/propiedad	Tener/no-tener	Escasez
Ciencia	Verdad científica	Verdadero/falso	Investigación
Política	Poder	Gobierno/Oposición	Ideología política /Programas

Cuadro 7. Selección de sistemas funcionales y sus medios generalizados. Fuente: Schützeichel 2015, p. 321

Lo anterior puede apreciarse de manera más contextual cuando pensamos en un centro educativo que decide incorporar a sus operaciones un programa (política educativa) que le dará como resultado una mejor certificación, mayores apoyos, ser parte de una red escolar, o una mejor preparación para su personal; pues no es lo mismo ser parte de una escuela con pocas certificaciones, que en una con mayor reconocimiento institucional, es decir, profesores o directores verán en esto una mejor forma de cumplir las expectativas del propio sistema. Es así que el poder opera mediante programas que toman forma de reformas o políticas que, al reflejarse en cargos o certificaciones, puede lograr que el sistema político tome decisiones que vinculen educación y política; evidentemente, para la educación esto será visto como un modo de actualizar sus dinámicas educativas, mientras que para la política, como una forma de seguir en el lado gobierno del código poder, o sea, generar legitimidad por medio de un eslogan como: “Educación de calidad”.

³⁶ La elección por estar del lado “gobierno” es preferible, en parte, por una de las formas más recurrentes en las que opera el código *poder*, esta es, mediante los cargos, dado que, si el sistema político operará bajo amenazas de violencia constantemente perdería legitimidad; “los cargos son equivalencias funcionales del poder, son la forma pacífica del ejercicio del poder y sustituyen a la lucha o a la simple demostración de fuerza” (Luhmann 2009: 166). Ya que, “en los cargos el poder se hace visible sin que la persona quede totalmente expuesta [...]. Los cargos públicos convencerán porque se vuelven necesidad objetiva y porque resuelven problemas” (Luhmann 2009: 166).

Con respecto al código poder, se podría concluir que este representa un código de preferencia, dado que se prefiere estar en el lado “gobierno que ser parte de la oposición. Sólo el gobierno ocupa los cargos en los que se decide la vinculación. La oposición puede tan sólo lamentarse, criticar, articular exigencias y así, en general, reflejar contingencia de todas las decisiones políticas” (Luhmann 2009: 171), por lo que “gobierno” (positivo) es el valor de designación del sistema, mientras que “oposición” (negativo) es el valor de reflexión del sistema, siendo la democracia, la relación de intercambio entre poder y oposición (Luhmann 2009).

Es así como, el sistema educacional es percibido por el sistema político como aquel que suministra temas, temas que los partidos políticos asumen como una labor para generar decisiones que vinculen colectivamente, y que finalmente la administración burocrática se encarga de la consecución y transformación de las mismas labores (Hellmann 2009). Esto puede verse de manera más explícita si se piensa en una política pública que busque reducir o erradicar problemáticas como pobreza, desigualdad, desnutrición, etcétera, problemáticas que demandan ser atendidas por los ciudadanos, y que el partido que se encuentre en el poder (gobierno) decide tomar en cuenta e impulsar una estrategia que atienda estas problemáticas, para posteriormente ser llevada a cabo por instituciones administrativo-burocráticas³⁷, las cuales implementaran dicha política en lugares o en organizaciones específicas. Por lo tanto, lo que el sistema político considere un tema capaz de proporcionar legitimidad ante el público (ciudadanía), aquello que le permita estar del lado “gobierno” del código *poder*, será elegido para construir reformas o programas de intervención³⁸.

³⁷ Para el caso mexicano, dos de las más representativas instituciones encargadas de llevar a cabo estrategias de intervención gubernamental son: El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF o DIF) y la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL).

³⁸ Esto respondería al por qué el sistema político se abre –sin que ello interrumpa la clausura operativa del sistema– a las influencias del entorno. A esto, Luhmann considera: La racionalidad del sistema habría que entenderla como paradoja [...]. La forma constitutiva del sistema – sistema/entorno– es algo que al mismo tiempo se afirma y se niega. Se niega, puesto que el sistema debe comportarse con indiferencia respecto del entorno. Se afirma, en la medida en que aquello que ha sido excluido de manera no intencionada, sea algo que puede ser tomado en consideración en forma intencionada. El sistema entonces sólo puede actuar racionalmente cuando toma en cuenta más datos del entorno que aquellos que en realidad puede procesar (2009: 185).

La política entonces escucha constantemente a su entorno, pues evitar las comunicaciones del entorno –de la ciudadanía– no sería aconsejable, dado que actualmente, con los medios de masas y el surgimiento de reportajes sensacionalistas, ignorar las comunicaciones del entorno implica demasiados riesgos (Luhmann 2009). Es relevante señalar, que evitar los riesgos para el sistema político, no implica la toma de una decisión que logre cumplir las expectativas del entorno. Así pues, la educación puede ser un tema atendido por el sistema político, aunque este puede defraudar al entorno al no cumplir promesas de tipo: “educación de calidad”, esto sucede con frecuencia ya que el sistema político no puede procesar la cantidad de datos de su entorno, por tal motivo, un gran número de expectativas toman forma de promesas triviales, o dicho conceptualmente, en forma de scripts³⁹.

Los scripts presuponen que sus componentes se esquematizan no como estados, sino como acontecimientos (o como acciones) y, todavía más, como preacontecimientos que tendrían que suceder atados al tiempo: los bomberos son bomberos cuando se acciona la alarma. Pero sólo la alarma (sólo el sacudimiento que produce) aparece como componente del script. Se trata entonces de un esquema complejo que relaciona dos esquemas de atribución pregunta/respuesta y, sobre todo causa/efecto. Por ejemplo, los problemas que se expresan bajo la fórmula “desempleo” o “contaminación del ambiente” se crean a través de un script con ayuda de la atribución causal: Las subvenciones ayudan a amortiguar el desempleo; el desempleo conduce al aumento de la violencia en los jóvenes, entonces crear plazas de trabajo traerá como consecuencia la disminución de la violencia (Luhmann 2009: 198).

De esta manera, los *scripts* son guías que orientan las operaciones de una organización política, guías que plantean esquemas a futuro, así pues, cuando un candidato decide colocar en su agenda la problemática de la deserción escolar, en

³⁹ Los scripts “son prestaciones de la memoria del sistema que regulan lo que hay que olvidar y lo que hay que recordar. Los scripts mantienen los esquemas que habrá que emplearse y aplicarse en las nuevas situaciones. Por ejemplo, los esquemas: encuestas, candidatura, contaminación del ambiente, aclaración del gobierno...” (Luhmann 2009: 198).

lugar del fomento a las bellas artes (aunque ambas sean temas relevantes), hablamos de un *script* que a la pregunta: ¿qué hacer para la deserción escolar? Surge la respuesta: mejorar las condiciones alimentarias⁴⁰ (por dar un ejemplo).

Las agendas políticas se componen precisamente de *scripts*, que, al usar un esquema causal, facilitan atender los problemas de salud, educación, economía, etcétera. Aunque esta atención no implique la erradicación de los problemas sociales, son importantes para seguir detentando el poder; por ejemplo, que una escuela incorpore tecnología para así mejorar la calidad educativa es un ejemplo de esquema causal, que, aunque eso no garantice dicha calidad, se presenta como solución. Cabría señalar que cuando una solución no cumple, ni siquiera parcialmente, las expectativas del entorno, el partido político corre el riesgo de pasar al lado *oposición*, donde podrá ser crítico con el nuevo accionar de quien este del lado *gobierno*.

3.2.1 Estado de Bienestar

Así como el sistema educativo observa a los estudiantes como máquinas triviales, y, por ende, bajo una lógica causal, el sistema político usará esta misma lógica mediante los *scripts*, para reducir –al igual que el sistema educativo– su complejidad. La reducción de complejidad podemos apreciarla cuando los *scripts* entienden un problema complejo como trivial, al igual que en la incorporación de temas específicos (excluyendo a otros). Si bien se ha dicho que esto es para ganar legitimidad y que es la ciudadanía quien introduce estos tópicos, es, debido al contexto de desigualdad (ver capítulo 4) que hoy día los temas se centran en los derechos humanos, lo que da origen al *Estado de Bienestar*.

⁴⁰ Este esquema causal es un precontecimiento y su función será recordar a un candidato y su grupo de trabajo que hay que enfocarse en el tema de la deserción y no en el fomento de las bellas artes (esto depende de las exigencias y presiones del entorno), para así tratar de cumplir inadecuada o adecuadamente, las expectativas del entorno.

El Estado de Bienestar para las perspectivas clásicas puede entenderse como aquel que “está vinculado a la existencia de sistemas de seguridad social con garantía y coadministración estatal, que tienden hacia la disminución de los riesgos sociales de los asalariados y hacia una garantía de un mínimo nivel de vida –derechos económicos, sociales y culturales son concebidos como auténticos derechos fundamentales y la teoría económica justifica la intervención en el Estado en la economía” (Cárdenas 2017: 68).

Para la TGSS, lo anterior surge en un contexto en donde al sistema político se le atribuye una responsabilidad global sobre el acontecer social, por tanto, el sistema de la política opera bajo una lógica de compensación, la cual pretende atender y satisfacer las necesidades del entorno (sistema educativo, salud, derecho, económico, etcétera). Siendo el propio Estado quien crea dichas circunstancias y problemas frente a los que reacciona (Luhmann 2007a). Cuando se habla de que el Estado de Bienestar crea circunstancias y problemas, implica, por ejemplo, la creación de los parámetros para considerar a un sector de la población en situación de pobreza (estudios socioeconómicos), pues, aunque este no haya “inventado” la pobreza, la describe, la cualifica y la cuantifica; el Estado de Bienestar dice bajo qué circunstancias se es pobre, y conforme a dicha distinción genera operaciones para tratar dicha problemática.

Otra de las razones del porqué el Estado de Bienestar surge en la sociedad funcionalmente diferenciada, se debe a las elecciones electorales en el sistema político, proceso que incorpora a la población en sus operaciones. Pues “los políticos, al tener que ganarse la aprobación del pueblo por su gestión, tuvieron que velar por atenerse a los intereses del electorado, proyectar mejoras, referirse a problemas; y la artificialidad creciente de las condiciones de vida” (Luhmann 2007a: 50). Ahora bien, para lograr ganar dicha aprobación, el sistema político se valdrá de la Administración, la cual refiere “a la totalidad de las instituciones que, apoyándose

en mandatos o puntos de vista políticos, crea decisiones vinculantes⁴¹” (Luhmann 2007a: 63). Así, uno de los puntos de partida del Estado de Bienestar es la *inclusión*, entendida esta como:

La incorporación de la población global a las prestaciones de los distintos sistemas funcionales de la sociedad [...]. En la medida en que se va realizando la inclusión irán desapareciendo aquellos grupos que no participan en la vida social, o lo hacen sólo marginalmente [...]. Todo sistema funcional incorpora a toda la población, pero sólo en aquellos aspectos de su modo de vida que posean la respectiva relevancia funcional (Luhmann 2007a: 48, 49).

En síntesis, “la realización del principio de inclusión en el ámbito funcional de la política tiene como consecuencia el tránsito al Estado de Bienestar. Estado de Bienestar es la realización de la inclusión política” (Luhmann 2007a: 49). Todo ello se gesta mediante un proceso circular (ver esquema) distinto a la formación asimétrica que suele atribuírsele a la política. Aquí se debe recordar que estar incluidos en el sistema político implicaría que mis comunicaciones son relevantes para dicho sistema, relevancia que puede apreciarse desde diferentes medios: voto, medios de difusión, protestas, etcétera.

⁴¹ Estas decisiones implican que: “La política establece límites y propiedades a las decisiones de la Administración (incluyendo siempre en ella a la legislación). La Administración se vincula a sí misma y al público por sus decisiones, y este último a su vez puede reaccionar frente a las decisiones a través de las elecciones políticas o mediante otras expresiones de opinión apoyadas en éstas” (Luhmann 2007a: 64).



Esquema 2. Sistema político. Fuente: elaboración propia.

En este esquema se aprecia como la ciudadanía (expectativas del entorno) introduce temas al sistema político, quien, por medio de la administración, ocasiona decisiones vinculantes (una forma de dichas decisiones serían los programas sociales), las cuales son percibidas por el entorno (en forma de aceptación, negación o de manera ambivalente), lo cual retroactúa en el sistema político mediante nuevos temas. Pensemos por ejemplo en la exigencia de la ciudadanía con respecto a la necesidad de apoyo para madres trabajadoras, este tema llega a las organizaciones que detentan el poder en la política nacional, las cuales, vía la Administración (instituciones públicas/compensatorias), crea programas que llegan a la ciudadanía, quienes perciben dicha decisión de manera positiva, negativa o ambivalente, reintroduciendo más tópicos a la agenda política.

Capítulo 4. Etnografía

4.1 Panorama histórico-social-nacional

México vive un contexto donde el Estado de Bienestar genera políticas o programas de intervención para contrarrestar sus diversas problemáticas sociales, y aunque la política, en su lógica compensatoria impera en diversos países de América Latina, tiene sus cimientos en los acontecimientos –tanto bélicos como políticos– de finales de los años cuarenta, eventos históricos que configuraron una nueva etapa para el mundo occidental, vislumbrándose a partir del periodo presidencial estadounidense de 1948-1952 con la elección de Harry S. Truman como el sucesor de Franklin D. Roosevelt. Truman, conocido mundialmente por ser quién decidiera lanzar la bomba atómica sobre Japón y quién impulsara la creación de la OTAN⁴², también es quien colabora en la proclamación de la llamada *doctrina Truman* (1947), la cual “inició una nueva era en la comprensión y el manejo de los asuntos mundiales, en particular de aquellos que se referían a los países económicamente menos avanzados” (Escobar 2007: 20), ello comenzaría con ideologías apegadas a la tecnificación de la vida humana, siendo el propósito de dicha postura: “Crear las condiciones necesarias para reproducir en todo el mundo los rasgos característicos de las sociedades avanzadas de la época: altos niveles de industrialización y urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento de la producción material y los niveles de vida, y adopción generalizada de la educación y los valores culturales modernos” (Escobar 2007: 20).

En consecuencia, se produciría una forma de discursividad que buscaría plasmarse en todo el mundo y tomaría la forma de *desarrollo*, ideal que no cumpliría con su promesa, dado que, “el discurso y la estrategia del desarrollo produjeron lo contrario: miseria y subdesarrollo masivos, explotación y opresión sin nombre. La crisis de la deuda, la hambruna, la creciente pobreza, desnutrición y violencia” (Escobar 2007: 21). Sin embargo, a pesar de estos aspectos, observables en la sociedad, el desarrollo se había convertido en una certeza para el discurso social y –

⁴² Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN; en inglés North Atlantic Treaty Organization, NATO).

paradójicamente— bajo esta postura se buscaría una disminución de la desigualdad. Lo cual ha brindado legitimidad a las maniobras intervencionistas del Estado.

La pobreza entonces, como categoría política del Estado Benefactor, ha tomado lugar durante las últimas décadas, al ser asociada “correcta o incorrectamente, con rasgos como movilidad, vagancia, independencia, frugalidad, promiscuidad, ignorancia, y la negativa a aceptar los deberes sociales, a trabajar y a someterse a la lógica de la expansión de las ‘necesidades’” (Procacci en Escobar 2007: 50). Ello implica una mirada que pretende entender la pobreza como una enfermedad social, y como tal requiere curarse; en ese sentido “la administración de la pobreza exigía la intervención en educación, salud, higiene, moralidad, empleo, la enseñanza de buenos hábitos de asociación [...]. El resultado fue una multiplicidad de intervenciones que significaron la creación de un campo [...] denominado ‘lo social’” (Escobar 2007: 50). Este campo sería quien diera origen a las políticas sociales, las cuales, por medio de la intervención, buscarían encausar las prácticas que se alejaban de la idea de desarrollo auxiliando a la población menos beneficiada. Si el desarrollo trae consigo su contraparte de subdesarrollo, estas estrategias tendrían como fin revertir tal contraparte, pues quienes no sean beneficiados del modelo económico y político, es gracias a estas intervenciones que logran subsistir ante las desventajas estructurales a las que se ven enfrentados.

Por lo que, “como campo de conocimiento e intervención, lo ‘social’ cobró importancia en el siglo XIX, culminando en el siglo XX con la consolidación del Estado Benefactor y el conjunto de técnicas agrupadas bajo el nombre de trabajo social” (Escobar 2007: 50), técnicas que se implementarían desde las universidades, pasando por programas sociales subsidiados por el Estado, o bien, propuestas desde organizaciones no gubernamentales. Todo esto con el fin de contravenir los fenómenos que se potencializarían en los últimos siglos, desde la pobreza hasta problemáticas de salud, educación, empleo y la baja calidad de vida en pueblos y ciudades, siendo estas técnicas esenciales para lograr un conocimiento amplio de la población (Escobar 2007).

Es a partir de estos aparatos que la vida social se transformó en un entorno mediado por planificaciones estatales y que configuraría parte de lo que autores reconocen como *segunda modernidad*, la cual puede entenderse como “la posibilidad de una (auto)destrucción creativa de toda una época: la de la sociedad industrial. El ‘sujeto’ de esta destrucción creativa no es la revolución, ni la crisis, sino la victoria de la modernización occidental” (Beck 2001: 14). Este proceso de modernización prioriza valores económicos-mercantilistas, dando fuerza a organismos financieros y técnicos, introduciendo, además, términos que dieran legitimidad y describieran las características que revestían al mundo. En este contexto, es que para el año 1948 (cuatro años después de la creación del Banco Mundial) se definió como pobres:

Aquellos países con ingreso per cápita inferior a 100 dólares, [en consecuencia], casi por decreto, dos tercios de la población mundial **fueron transformados en sujetos pobres**. Y si el problema era de ingreso insuficiente, la solución era, evidentemente, el crecimiento económico. Fue así como la pobreza se convirtió en un concepto organizador y en objeto de una nueva problematización. Como toda problematización (Foucault, 1986), la de la pobreza creó nuevos discursos y prácticas que daban forma a la realidad a la cual se referían (Escobar 2007: 51).

Parte de estos nuevos discursos era concebir un *Tercer mundo/Países en vías de desarrollo/Países en subdesarrollo*, donde su principal característica era pobreza, siendo la solución el crecimiento económico y el desarrollo. El impacto de estas posturas se vio reflejado con la “progresiva inserción en un régimen de discurso y práctica en el cual ciertas medidas para la erradicación de la pobreza se volvieron indispensables para el orden mundial” (Escobar 2007: 52). Según el *International Bank* (1950), “los esfuerzos pequeños y esporádicos solo pueden causar un pequeño efecto en el marco general. Solo mediante un ataque generalizado a través de toda la economía sobre la educación, la salud, la vivienda, la alimentación y la productividad puede romperse decisivamente el círculo vicioso de la pobreza, la ignorancia, la enfermedad y la baja productividad” (en Escobar 2007: 53).

En aras de cumplir este objetivo, se buscaría homogeneizar la racionalidad

económica (neoliberalismo), por ello “en aquellas áreas en las que no existe mercado (como la tierra, el agua, la educación, la atención sanitaria, la seguridad social o la contaminación medioambiental), éste debe ser creado cuando sea necesario mediante la acción estatal” (Harvey 2007: 6, 7). Lo anterior daría surgimiento a nuevos especialistas para atender las crisis actuales, no operando como “medio de la represión, sino de la normalización; no por ignorancia sino por control del conocimiento; no por interés humanitario, sino por la burocratización de la acción social” (Escobar 2007: 99), lo cual crearía, como se dijo con anterioridad, categorías de clasificación como “pobres” o “subdesarrollados”.

En este panorama el Estado “asume la tarea de ‘instaurar’ una sociedad moderna. De ahí la especificidad de un intervencionismo estatal dedicado explícitamente a ejecutar un ‘modelo de desarrollo’ para la sociedad en su conjunto” (Lechner 1992: 2), gestándose así un Estado benefactor, el cual tendría que asumir “el costo político de una drástica reducción de los servicios públicos; el Estado queda restringido a medidas focalizadas de asistencia a los más pobres” (Lechner 1992: 4), por supuesto, los más pobres se encuentran en el tercer mundo, en países subdesarrollados o en vías de desarrollo, siendo Latinoamérica una de las regiones donde se ubican estos países.

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), “para fines de la década de los años 80 se refieren a 270 millones de pobres en América Latina, más del 60% de la población. Las cifras de pobreza pueden haber decrecido en algunos países en la década de los años 90, pero el problema básico general subsiste” (Larraín 1997: 329). El rol político de un Estado Benefactor será entonces atender problemáticas sociales específicas por medio de estrategias de intervención política, siendo el Estado de Bienestar quien busca apoyar lo que él mismo socava, la felicidad en el sentido de "eudaimonia", como un Estado mundano de bienestar, buscando brindar la oportunidad de ser feliz, desde el obrero, hasta el soberano (Luhmann 2009).

El Estado Benefactor surge entonces en un contexto global, donde el desarrollo y la modernización forman parte del discurso del sistema político moderno, que, para el caso de América Latina, se traduce en atender problemáticas sociales del tipo: pobreza o desigualdad de oportunidades. En el caso de México, que es el que nos compete, se observa que: “Es aún un país en vías de desarrollo, con múltiples tareas pendientes”, de acuerdo con la divulgación del Índice para una Vida Mejor, elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el cual mide el bienestar de los ciudadanos más allá del crecimiento del Producto Interno Bruto (Cruz Vargas 2011). En concordancia a lo anterior, Gerardo Gutiérrez Candiani, presidente de la Confederación Patronal de la República Mexicana (Coparmex), considera que “México no está a nivel de los países de primer mundo y sigue en un status de país subdesarrollado”. Además, el líder patronal de la OCDE señala lo siguiente:

Fuimos el primer país emergente en ser aceptado por la OCDE, con la perspectiva de que se estaba consolidando nuestro paso hacia el primer mundo y los datos muestran que todavía estamos muy lejos de este objetivo, muy por debajo de los estándares de las demás naciones evaluadas. A 17 años de que México se integró a la OCDE, conformada por 34 naciones, hoy se ubica en el penúltimo lugar de los países miembros, sólo superó a Turquía; fuimos el único con calificación de cero en el rubro seguridad, en una escala de cero a diez; y en educación e ingresos el puntaje fue inferior a uno (en Cruz Vargas 2011).

Esto se da, porque México es uno de los países en adoptar la idea desarrollista internacional, así como la lógica compensatoria por parte de sus organizaciones políticas, siendo en el periodo presidencial de 1988 a 1994 cuando dicha postura se asienta de manera más firme en el país y que aún hoy día se aprecia en sus diferentes instituciones sociales.

Cabría señalar que, para el año 2000 hubo una transición política nacional que duró dos periodos presidenciales (2000-2006, 2006-2012), pero esto no modificó los ideales de modernización que se habían cimentado en periodos anteriores. Así fue

como, para el sexenio de 2006-2012, el entonces presidente de México Felipe Calderón Hinojosa implementó un Plan Nacional de Desarrollo, el cual “asume como premisa básica la búsqueda del Desarrollo Humano Sustentable; esto es, del proceso permanente de ampliación de capacidades y libertades que permita a todos los mexicanos tener una vida digna sin comprometer el patrimonio de las generaciones futuras” (Presidencia.gob 2007).

Lo anterior se da en un contexto en el que México y Estados Unidos acuerdan estrategias de seguridad fronteriza debido al evento del 11 de septiembre de 2001, en donde un atentado al país del norte le hizo modificar sus protocolos de seguridad, debido a esto, el cruce de migrantes mexicanos a EUA se vio reducido y por ello las relaciones entre países se centraron “prácticamente a temas de ‘control fronterizo’”. En marzo del 2002, los presidentes Vicente Fox y George Bush se reunieron en Monterrey, en el marco de la Conferencia sobre Financiación Internacional para el Desarrollo. En esa reunión, los mandatarios firmaron el ‘Plan de Acción para la Cooperación sobre Seguridad Fronteriza’” (Velázquez & Schiavon 2008: 74). Así, ante la imposibilidad de ir hacia suelo estadounidense, en comparación con épocas anteriores, la necesidad de garantizar una mejor calidad de vida en México era indispensable para el gobierno en turno.

En cuanto al Plan Nacional de Desarrollo impulsado por el gobierno calderonista se destacan los siguientes ejes rectores:

1. Estado de Derecho y seguridad.
2. Economía competitiva y generadora de empleos.
3. Igualdad de oportunidades.
4. Sustentabilidad ambiental.
5. Democracia efectiva y política exterior responsable.

(Presidencia.gob, 2007).

4.2 Política pública: Programa de Estancias Infantiles (PEIN)

Para llevar a cabo tales ideales, el Estado mexicano emplea diversas estrategias que toman forma de programas sociales, distinguiremos aquí –para así profundizar y delimitar la observación antropológica– un programa dirigido hacia la igualdad de oportunidades, el cual fue uno de los más destacados durante el sexenio de 2006-2012 y el cual retomó su sucesor presidencial, por lo que sigue vigente en el año en curso.

La estrategia aquí retomada se denomina: Programa de Estancias Infantiles para apoyar a madres trabajadoras (PEIN), iniciando operaciones en enero de 2007, siendo en el Estado de México, la primera entidad en contar con dicho programa, que promueve el gobierno federal a través de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y el Sistema Nacional para el Desarrollo Social (SNDIF o DIF).

Una de las diferencias con respecto a otros centros de cuidado infantil (v.g. guarderías) que forman parte de instancias como El Instituto Mexicano del Seguro Social o del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, es que en las Estancias Infantiles de SEDESOL la responsabilidad de cuidado de menores no requiere de conocimientos específicos en la materia, con la secundaria terminada y acreditación para el cuidado de niños en centros de atención infantil es suficiente. En este contexto, las EIN llegaron a más de 250 mil durante el periodo 2007-2012 (Enciso 2012), donde se destacan los siguientes Estados de la República mexicana:

Entidad	Estancias	Entidad	Estancias
AGUASCALIENTES	203	MORELOS	235
BAJA CALIFORNIA	150	NAYARIT	215
BAJA CALIFORNIA SUR	74	NUEVO LEÓN	223
CAMPECHE	140	OAXACA	289
CHIAPAS	324	PUEBLA	413
CHIHUAHUA	302	SAN LUIS POTOSÍ	216
COAHUILA	191	SINALOA	237
COLIMA	121	SONORA	238
DISTRITO FEDERAL	599	TABASCO	195
DURANGO	179	TAMAULIPAS	302
GUANAJUATO	477	TLAXCALA	173
GUERRERO	254	VERACRUZ	571
HIDALGO	212	YUCATÁN	213
JALISCO	495	ZACATECAS	144
MÉXICO	1,075	TOTAL	9,165
MICHOACÁN	311		

Cuadro 8. Datos de los Estados con mayor número de estancias infantiles durante
Fuente: DIF, SEDESOL 2007

Siguiendo estos datos, se puede apreciar que el Estado de México es una de las entidades federativas con mayor número de EIN, las cuales, desde el 2007, buscan llegar a los lugares considerados con mayor número de marginación municipal, para así cumplir con el propósito de igualdad de oportunidades que tiene el plan nacional.

Según el gobierno federal, “el programa (PEIN) se enmarca en el eje de política pública de Igualdad de Oportunidades del Plan Nacional de Desarrollo y del Programa Sectorial de Desarrollo Social” (DIF-SEDESOL 2007b: 3). Siendo de principal interés para dicho plan, así como al mismo programa, el atender los siguientes objetivos:

1. Garantizar la igualdad de oportunidades para que las mujeres alcancen su pleno desarrollo.

2. Facilitar la integración de la mujer al mercado laboral.
3. Abatir el rezago que enfrentan los grupos sociales vulnerables a través de estrategias de asistencia social.

(DIF-SEDESOL 2007b :3).

Sobre la inscripción, ingreso, egreso y el apoyo brindado a los padres por parte del programa, se destaca que, *“las estancias tienen cierto límite o matrícula de niños, cada mes hay inscripciones, y si hay niños y lugares se inscriben, aquí los aceptas de un año a tres años once meses, ya a partir de los cuatro años ellos ya no pueden estar, porque ya se van al preescolar, entonces se quedan huecos esos lugares y hay más espacio para inscripciones”* (Fernanda Sánchez, Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

Sobre quiénes son los beneficiarios de la política, se tiene que:

Los padres que sean derechohabientes del IMSS o ISEMMYM no pueden estar aquí, porque ellos tienen derecho a guardería y es uno de los requisitos, no tener otro apoyo. [Por eso] tampoco puede haber niños con papás con ingresos altos, porque tienen para pagar una de pago [...], el programa es para mamás o papás solteros, y se les hace un estudio socioeconómico y dependiendo de lo que saquen ya pueden inscribirlos, sino no entran (al programa).

(Fernanda Sánchez Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

Así, aunque los menores pueden ingresar al pagar la cuota de la EIN, si no cumplen con los requisitos antes mencionados, no pueden ser beneficiarios del PEIN. Esto implica que las EIN fungen como reguladoras del PEIN, pero cuenta con menores inscritos que no necesariamente son beneficiarios de dicha política. Por ende, aunque la EIN cuente con un número específico de niños, no todos están en el programa, pues la EIN brinda sus servicios de forma general y sólo los padres de familia que cumplan los requisitos del programa y soliciten pertenecer, serán los que estén inscritos formalmente en el PEIN.

Así, esta estrategia plantea la integración de las madres o padres solteros al mercado laboral y así aumentar la oferta de espacios de cuidado y atención infantil, para con ello abatir el rezago en materia de acceso y permanencia en el trabajo de madres que trabajan, buscan empleo o estudian y de los padres solos con hijas(os) o niñas(os) bajo su cuidado en hogares que cumplan con los criterios de elegibilidad (SEDESOL-DIF 2007a). En términos más amplios:

FORMAS DE ATENCIÓN. El programa opera a través de tres modalidades:

1. Apoyo a Madres Trabajadoras y Padres Solos

Apoya a las madres que trabajan buscan empleo o estudian o padres solos con hijos(as) o niños(as) bajo su cuidado de 1 a 3 años 11 meses de edad, y de 1 a 5 años 11 meses en caso de que tengan alguna discapacidad, para que puedan inscribir a sus hijos(as) o niños(as) bajo su cuidado en la estancia infantil que elijan y que forme parte de la Red de Estancias Infantiles de este Programa.

2. Impulso a los Servicios de Cuidado y Atención Infantil

Apoya a las personas o grupos que desean ofrecer servicios de cuidado y atención infantil, para que abran y operen una estancia a liada a la Red de Estancias Infantiles de la SEDESOL.

3. Incorporación a la Red de Estancias Infantiles

Ayuda a las personas responsables de centros o espacios ya existentes que brindan los servicios de cuidado y atención infantil para que se incorporen a la Red de Estancias Infantiles de la SEDESOL.

CARACTERÍSTICAS DE LOS APOYOS

1. Apoyo a Madres Trabajadoras y Padres Solos

El Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), otorga el apoyo a la persona responsable de la estancia a liada a la Red de Sedesol de acuerdo con los siguientes criterios:

- 1.1 Por cada niño o niña de 1 a 3 años 11 meses de edad (un día antes de cumplir los 4 años), se les otorgará un apoyo de hasta 700 pesos mensuales.

1.2 Por cada niño o niña de 1 a 5 años 11 meses (un día antes de cumplir los 6 años) de edad con alguna discapacidad, se les apoyará hasta con mil 400 pesos mensuales.

Los apoyos se entregan mensualmente a la responsable de la estancia infantil, de acuerdo con el número de asistencias de las y los niños a las estancias infantiles. La madre, padre, tutor o responsable del cuidado de cada niño o niña pagará directamente a la responsable de la estancia la diferencia que exista entre el apoyo de la Sedesol y la cuota establecida por la misma responsable.

Cada familia podrá recibir este apoyo hasta para tres niños o niñas por hogar en el mismo periodo de tiempo, y hasta por un periodo máximo de tres años por cada niño o niña (cinco años en casos de niños o niñas con discapacidad) sin rebasar la edad máxima establecida.

2. Impulso a los Servicios de Cuidado y Atención Infantil

El apoyo máximo para abrir y operar una estancia infantil a liada a la Red es de 70 mil pesos para adecuar y equipar el inmueble, elaborar o comprar materiales para el trabajo con las y los niños, adquirir una(s) póliza(s) de seguro de responsabilidad civil y daños a terceros y elaborar un Programa Interno de Protección Civil del espacio propuesto para funcionar como estancia.

3. Incorporación a la Red de Estancias Infantiles

Los centros o establecimientos de cuidado infantil que ya funcionan y quieren incorporarse a la Red de la Sedesol pueden recibir hasta 50 mil pesos como máximo, para las adecuaciones mínimas necesarias que permitan que el inmueble y el equipamiento cumplan con las reglas de operación del programa, adquieran una(s) póliza(s) de seguro de responsabilidad civil y daños a terceros, y elaboren un Programa Interno de Protección Civil de la estancia infantil.

(SEDESOL 2012: 8-10).

En cuanto a los requisitos burocrático-administrativos, para recibir el apoyo del programa se tiene lo siguiente:

Criterios	Requisitos
<p>1. Estar interesada(o) en recibir los apoyos del Programa.</p> <p>1a. No tener acceso al servicio de cuidado infantil, a través de instituciones públicas de seguridad social u otros medios.</p> <p>1b. En caso de ser hombre jefe de familia, ser el único responsable del cuidado de las niñas o niños.</p>	<p>1. Llenar y entregar una solicitud para recibir apoyo del Programa (Anexo B: Formato de Solicitud de Apoyo a Madres Trabajadoras y Padres Solos) en las oficinas de las delegaciones (www.sedesol.gob.mx) o en la estancia infantil a liada a la Red que haya elegido.</p>
<p>2. Tener la patria potestad o tener bajo su cuidado al menos a un niño o niña que pueda ser sujeto de atención y cuidado en las estancias infantiles, de acuerdo con lo establecido en las reglas de operación.</p>	<p>2a. Presentar identificación oficial en original para compulsar (copia), y entregar una copia legible (credencial para votar, cédula profesional, pasaporte, cartilla del servicio militar nacional o cédula de identidad ciudadana).</p> <p>2b. Presentar en original para compulsar y entregar una copia legible del acta de nacimiento de cada uno de los niños o niñas que busca inscribir a una estancia infantil a liada a la Red del Programa.</p> <p>En caso de que las o los niños estén bajo el cuidado de algún familiar u otra persona, se deberá entregar escrito libre en el que la madre, padre o tutor del niño o niña autoriza al familiar o persona solicitante a llevar a cabo los trámites necesarios para solicitar el apoyo. En este caso, se deberá presentar original y entregar copia legible</p>

	<p>de la identificación oficial del familiar o persona designada para realizar los trámites.</p> <p>2c. Presentar la Clave Única de Registro de Población (CURP), tanto del solicitante como de cada niña o niño que se quiera inscribir a alguna estancia infantil a liada a la Red.</p> <p>2d. Presentar original para compulsar y entregar copia legible de certificado médico de cada niña o niño que quiera inscribir a una estancia infantil a liada a la Red del Programa, en el que se especifique que su estado general de salud y, en su caso, el tipo de discapacidad que tenga.</p>
<p>3. Estar trabajando, estudiando o buscando empleo.</p>	<p>3. Presentar escrito simple, bajo protesta de decir verdad, en el que declare que trabaja, estudia o está buscando trabajo. El escrito deberá incluir el nombre de la o el solicitante, domicilio completo y nombre de las o los niños que busca inscribir a una estancia infantil a liada a la Red.</p>
<p>4. Que, al momento de solicitar el apoyo, el ingreso per cápita del hogar no rebase la Línea de Bienestar Económico, de acuerdo con lo establecido en las Reglas de Operación.</p>	<p>4. Proporcionar al personal de la Sedesol, o terceras personas que ésta determine, la información que se les requiera para el llenado del Cuestionario Único de Información Socioeconómica (CUI, Anexo C) y el Cuestionario Complementario del Programa para la modalidad de Apoyo a Madres Trabajadoras y Padres Solos (Anexo C.1) y afirmar, bajo protesta de</p>

	decir verdad, que la información socioeconómica proporcionada, tanto de manera verbal como documental, es fidedigna, así como sujetarse a posibles verificaciones posteriores de los datos proporcionados.
2. Modalidad de Impulso a los Servicios de Cuidado y Atención Infantil	
3. Modalidad de Incorporación a la Red de Estancias Infantiles	
Criterios	Requisitos
1. Estar interesada(o) en recibir los apoyos y prestar el servicio de cuidado y atención infantil en el marco del Programa, por un período mínimo de un año calendario.	1. Llenar y entregar una solicitud de apoyo para afiliarse a la Red de Estancias Infantiles (Anexo D: Formato para la Afiliación a la Red de Estancias Infantiles) en las oficinas de las delegaciones (se deberá llevar copia legible de la solicitud llena, para que se selle o firme con fecha de recibido).
1a. Que el espacio destinado a la estancia infantil que busca afiliarse a la Red tenga como objetivo atender preponderantemente a la población objetivo del Programa.	
2. Acreditar identidad.	2. La persona que fungirá como responsable de la estancia infantil deberá presentar en original para compulsar y copia legible lo siguiente: a) Identificación oficial con fotografía (credencial para votar, cédula profesional, pasaporte, cartilla del Servicio Militar Nacional o cédula de identidad ciudadana). b) Clave Única de Registro de Población

	<p>(CURP).</p> <p>En caso de ser persona moral, presentar original o copia legible certificada del acta constitutiva o acta emitida por la autoridad local competente e identificación oficial del representante legal para compulsar y entregar copia legible simple de las mismas. En estos casos, se deberá designar mediante escrito simple firmado por el representante legal a la persona que fungirá como responsable de la estancia infantil, quien recibirá directamente los apoyos otorgados por el Programa.</p>
<p>3. Acreditar escolaridad mínima de secundaria terminada o estar certificada(o) en la Norma Técnica de Competencia Laboral (NTCL) o Estándar de Competencia EC0024 de Cuidado de las Niñas y los Niños en Centros de Atención Infantil.</p>	<p>3. La persona que fungirá como responsable de la estancia infantil deberá presentar documentos que acrediten una escolaridad mínima de secundaria terminada o estar certificada en la Norma Técnica de Competencia Laboral (NTCL) o Estándar de Competencia EC0024 de Cuidado de las Niñas y los Niños en Centros de Atención Infantil.</p> <p>En los casos en que las personas que solicitan ser responsables de una estancia infantil no cuenten con la educación secundaria por falta de acceso a ésta, deberán entregar lo siguiente:</p> <p>Documento emitido por la autoridad local en el que conste que no se cuenta con la educación secundaria por falta de acceso, y certificado de la Norma Técnica de</p>

	<p>Competencia Laboral (NTCL) o Estándar de Competencia EC0024 de Cuidado de las Niñas y los Niños en Centros de Atención Infantil.</p> <p>Una vez cumplido lo anterior, la Unidad Responsable del Programa, en coordinación con la delegación correspondiente, podrá autorizar que se continúen los trámites de afiliación a la Red, siempre que las o los solicitantes cumplan con los demás criterios y requisitos establecidos en las Reglas de Operación y sus Anexos.</p>
<p>4. Contar con el espacio físico suficiente para brindar servicios de cuidado, atención y alimentación infantil por lo menos a 10 niñas o niños. El espacio físico deberá ser de 2 metros cuadrados por cada uno(a).</p>	<p>4. Presentar copia legible de documentos que acrediten la propiedad del inmueble. En caso de que sea rentado o prestado en uso (comodato), presentar los contratos correspondientes. En caso de no contar con estos documentos al ingresar la solicitud, se deberán entregar al momento de presentar el presupuesto de apoyo inicial a la delegación correspondiente, antes de afirmar el convenio (Anexo E.1.) y recibir el recurso de apoyo inicial. En caso de que el inmueble sea rentado o prestado en uso, los contratos deberán tener vigencia mínima de 12 meses.</p> <p>Además, deberá presentar copia legible del comprobante de domicilio del inmueble propuesto, de preferencia boleta predial, en el cual se especifiquen como mínimo calle,</p>

	número exterior, en su caso número interior, colonia y código postal.
	5. La persona que fungirá como responsable de la estancia infantil deberá presentar escrito simple bajo protesta de decir verdad en el que manifieste no tener antecedentes penales.
	6. La persona que fungirá como responsable de la estancia infantil deberá presentar carta firmada por al menos tres personas que no tengan parentesco con ella, en la que recomienden a la persona que solicita ser responsable de la estancia, agregando copia legible de alguna identificación oficial de cada una de las personas firmantes.
	7. Proporcionar al personal de la Sedesol, o terceras personas que ésta determine, la información que se les requiera para el llenado del Cuestionario Único de Información Socioeconómica (CUIIS, Anexo C) y el Cuestionario Complementario del Programa para las modalidades de Impulso a los Servicios de Cuidado y Atención Infantil e Incorporación a la Red de Estancias Infantiles (Anexo C.2).
	8. La persona que fungirá como responsable de la estancia infantil deberá aprobar la evaluación mediante herramienta psicométrica aplicada por el personal que designe la Sedesol, el cual deberá estar capacitado para ello.

	<p>Asimismo, deberá cursar las capacitaciones que la Sedesol determine, así como las impartidas por el DIF Nacional y los cursos, talleres y demás actividades de capacitación que ofrezca el Programa para la operación de estancias infantiles.</p>
	<p>9. Copia legible del Registro Federal de Contribuyentes (RFC), preferentemente bajo el Régimen de Pequeño Contribuyente.</p> <p>Este requisito se deberá entregar al momento que se indica en los numerales 4.2.2. punto 7 y 4.2.2.4. punto 4 de las Reglas de Operación.</p>
	<p>10. Copia legible del estado de cuenta bancaria de la persona que se propone como responsable de la estancia infantil, el cual deberá incluir la clave bancaria estandarizada (CLABE) correspondiente.</p> <p>Este requisito se deberá entregar al momento que se indica en los numerales 4.2.2. punto 7 y 4.2.2.4. punto 4 de las Reglas de Operación.</p>
	<p>11. En caso de que participe una persona moral, adicional a la responsable de la estancia infantil, y ésta se rija por la Ley Federal de Fomento a las Actividades Realizadas por Organizaciones de la Sociedad Civil, se deberá presentar copia legible de la Clave Única de Inscripción en el Registro Federal de las Organizaciones de la Sociedad Civil (CLUNI).</p>

	Este requisito se deberá entregar al momento que se indica en los numerales 4.2.2. punto 7 y 4.2.2.4. punto 4 de las Reglas de Operación.
6. No se podrá proponer como responsable de una estancia infantil a una persona que ya haya fungido como tal y que se haya dado de baja de la Red. Se exceptuarán solamente los siguientes casos: cuando el motivo de la baja sea por cuestiones de salud de la responsable de la estancia, deberá entregar el certificado médico que avale dicha situación, y cuando exista una sentencia judicial o administrativa que ordene su afiliación a la Red del Programa. En estos casos no se otorgará otro apoyo inicial.	

Cuadro 9. Requisitos burocrático-administrativos para pertenecer al PEIN. Fuente (SEDESOL 2012: 10-15).

Cabe destacar que la Cobertura Nacional del Programa de Estancias busca atender los índices de marginación municipal⁴³. Esto, como ya se ha mencionado, por medio de un apoyo económico⁴⁴. La directora de la EIN comenta al respecto: *“Las mamás o los papás que quieran el apoyo tienen que ir primero a la delegación de Sedesol ahí ya entregan su documentación, aunque la mayoría llega primero aquí, les platicamos sobre el programa, y ya metemos su documentación, o si ellos quieren, los mandamos a Sedesol directamente [...] La inscripción es todo el año, pero si les dan el apoyo o no, depende más de Sedesol que de nosotras”* (Julia Álvarez, Trabajo de campo octubre 2015 – noviembre 2017). Además, “para la asignación

⁴³ Ver anexo 1

⁴⁴ Ver anexo 2

de estos apoyos, se tomará en cuenta el orden de recepción de solicitudes y la capacidad disponible que exista en las estancias infantiles que elijan las o los solicitantes para inscribir a sus hijos(as)” (SEDESOL 2012: 7-18).

Así, el objetivo de la EIN es recibir a niños de 1 año en adelante y se encarga del cuidado de estos, así como de educación preescolar de los menores dividiéndose en tres fases. La primera lactante, la segunda maternal y la tercera preescolar, en la cual ya se preparan a los niños para entrar al sistema escolarizado oficial. A lo anterior, la educadora Fernanda Sánchez comenta: *“Aquí los niños vienen hasta los 4 años, y después se van al kínder, por eso ahora que Alan cumplió los 4 años en las vacaciones, ya no viene, y en abril Dulce cumple también los cuatro y Diego en junio, por eso ellos, ya no podrán estar aquí, pues la estancia no puede dar atención a niños de esa edad”*⁴⁵ (Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

A lo anterior se agrega que, la niña Dulce cumplió los 4 años el 16 de abril, y la madre de la niña preguntó a la directora Álvarez si podía recibir a la niña unos días más, a lo que la directora accedió dejarla ir hasta el 29 de abril, fecha en que se celebró el día del niño en la estancia (30 de abril, fecha oficial del día del niño en México). De esa forma y a pesar de las normas externas que influyen en la EIN, las decisiones se toman de forma interna, y es la misma organización quien limita el acceso al niño, dependiendo de las particularidades de cada situación, en este caso se amplió su estadía debido a una celebración ya planificada en la estancia.

La o las personas que deseen abrir y operar una estancia infantil deberán:

1. Llenar la solicitud correspondiente y entregarla junto con la documentación completa en la delegación federal de la Sedesol en su entidad. La delegación verificará el cumplimiento de los requisitos y en caso de error, duda o falta de algún documento tendrá 10 días hábiles para informar al solicitante, quien contará

⁴⁵ Según comenta la directora Julia Álvarez, esto es debido a que la estancia no está facultada a enseñar a niños de mayores de 4 años y por eso, los infantes deben asistir a una institución especializada en la educación preescolar.

con el mismo tiempo para responder.

2. La Sedesol convocará a la o el solicitante en un plazo no mayor a 10 días hábiles a partir de haber recibido la solicitud, para la aplicación de la evaluación mediante herramienta psicométrica. Después de la aplicación, la delegación entregará a la o el solicitante el documento que acredite el resultado (aprobado o no aprobado) en un plazo no mayor a cinco días hábiles.
3. Aprobada la evaluación, la solicitud será sometida a aprobación de la unidad responsable del programa, en coordinación con la delegación correspondiente, quien considerará la oferta de estancias infantiles afiliadas a la Red del programa.
4. En caso de que se apruebe la solicitud, personal de la delegación llevará a cabo una visita al inmueble propuesto para operar como estancia infantil, para determinar su viabilidad, en un plazo no mayor a 15 días hábiles a partir de la fecha en la que se le dio aviso de la aprobación de la solicitud. En caso de ser viable, se le dará aviso por escrito a la o el solicitante al momento de la visita y se recomendarán las adecuaciones necesarias para prestar el servicio de cuidado y atención infantil. Asimismo, se definirá el número de niñas y niños que se podrá atender en el espacio propuesto, que no podrá ser mayor a 60.
5. La o el solicitante deberá cerciorarse de que el inmueble en cuestión pueda cumplir con las licencias, permisos o autorizaciones aplicables a los centros de cuidado y atención infantil.
6. En caso de que el resultado sea favorable, la o el solicitante deberá cursar la capacitación básica del programa. Para esto, será convocado por personal del DIF Nacional y de la delegación correspondiente en un plazo no mayor a 20 días hábiles.

Posteriormente, se entregará el apoyo inicial a la persona responsable en un plazo no mayor a 10 días hábiles, el cual se destinará a las adecuaciones del inmueble para estar en condiciones de prestar el servicio. La persona responsable de la estancia infantil deberá entregar a la delegación correspondiente original para compulsar y copias legibles firmadas de los comprobantes de gastos del recurso otorgado, en un plazo no mayor a 90 días naturales a partir de la fecha en la que se firmó el convenio de concertación.

(SEDESOL 2012: 7-18).

Como se dijo con anterioridad, esta política que inició en 2007 cobra relevancia dado que continúa operando en el actual periodo presidencial (2012-2018). Se está entonces, frente a uno de los programas con mayor cobertura en México, y es, bajo los lineamientos anteriores, que las EIN cumplen con sus operaciones, referentes que cada estancia retoma de forma particular y específica. Dar cuenta de cómo es que las expectativas expresadas en la retórica política-burocrática de los puntos anteriores se acoplan a dicha estancia, permitirá comprender la relación que existe entre política y organización (relación programa-sistema).

4.3 Organización social: Estancia Infantil (EIN)

4.3.1 Apertura y ubicación

El Estado de México, como pudo notarse en párrafos anteriores, es una de las entidades en donde el PEIN tiene una presencia significativa, pues cuenta con el mayor número de EIN dentro de la *Red de Estancias Infantiles (REI)*, lo que implica que un considerable número de personas vivan parte de su cotidianidad dentro de las organizaciones en donde se presenta tal política.

Uno de los municipios de este Estado en contar con el programa desde el sexenio calderonista es Zinacantepec, el cual se encuentra al sur de la ciudad de Toluca (capital del Estado de México). Este municipio urbanizado, cuenta con diversas instituciones educativas, desde estancias infantiles, hasta una universidad. Una de estas estancias es 'Ángeles', centro educativo que se encuentra en la parte centro del municipio y que surge a inicios de 2009, dos años después de la implementación del PEIN a nivel nacional. Esta estancia se encarga del cuidado de niños de maternal y pre-escolar. En dicha estancia, Daniela Hernández, una de las educadoras comenta:

Aquí hay de todo, desde Emiliano que tiene una discapacidad [motriz] y que el sí tiene el programa [PEIN], y niños que solo cuentan con su mamá, que son los que

casi siempre les dan el apoyo, pero también hay niñas como Dulce, que tiene a sus dos papás y pues no tiene problemas de dinero y paga la cuota normal, de hecho, los papás los inscriben aquí, pero deben esperar que DIF les responda si les dan la ayuda, les hacen un estudio socio-económico, y ya de ahí ven si se los dan o no [...]. Las mamás que están en el programa paga 800 pesos al mes y las que no 1500 pesos, eso sí, cuando meten aquí al niño tienen que esperar más o menos como 2 meses para recibir respuesta del DIF.

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

4.3.2 Personal, cargos y grupos

La EIN cuenta con un personal de siete personas: cinco educadoras, una directora y un auxiliar; con una capacidad de cuidado de máximo 60 niños, aunque jamás se ha llegado a esta cantidad. Al respecto Fernanda Sánchez, educadora de la EIN, comenta: “Podemos inscribir hasta 60 niños, pero por lo general tenemos 30 niños, una vez llegamos a tener 40, es lo más que hemos tenido” (Trabajo de campo octubre 2015 – noviembre 2017). El personal de la EIN durante el periodo octubre 2015 – noviembre 2017, se aprecia en la siguiente tabla.

CARGO	PERSONA	SITUACIÓN LABORAL
Educadora	Fernanda Sánchez	Activa
Educadora	Ana Puerta	Activa
Educadora	Liliana Castañeda	Activa
Educadora	Alma Álvarez	Activa
Educadora	Daniela Hernández	Inactiva (fin de actividades enero 2016)
Directora	Julia Álvarez	Activa
Auxiliar	Luis Estrada	Activa
Educadora	Flor Rojas	Activa. Nuevo ingreso (febrero 2016)

Tabla 1. Personal de la EIN (2015-2017)⁴⁶. Fuente: elaboración propia

⁴⁶ Los nombres del personal –no así sus apellidos– de la EIN fueron modificados para proteger las identidades del personal, dado que, ante el panorama electoral de 2017 y 2018 se ha solicitado resguardar estos datos.

La EIN cuenta con cuatro grupos de niños y niñas, los cuales son divididos por años y por el nivel de dependencia hacia el adulto, siendo el pre-escolar el más independiente, en este grupo están los niños que ya saben caminar, su control de esfínteres es desarrollado, su lenguaje es fluido y comienzan con el aprendizaje de letras y números. El grupo subsecuente es maternal “B”, en el cual los niños ya saben caminar, tienen desarrollado el control de esfínteres y su lenguaje es fluido, mientras maternal “A” tiene las mismas características, pero son más dependientes al adulto. Por último, está el grupo de lactantes, quienes comienzan a caminar (su equilibrio aún no está desarrollado por completo) y comienzan a articular palabras. De manera gráfica, esto se aprecia en las siguientes tablas.

GRUPO	EDAD	ACTITUD CON EL ADULTO
Preescolar	2 años 3 meses a 3 años 11 meses	Menor dependencia
Maternal “B”	1 año 7 meses a 2 años 2 meses	Menor dependencia
Maternal “A”	1 año 7 meses a 2 años 2 meses	Mayor dependencia
Lactantes	1 año a 1 año 6 meses	Mayor dependencia

Tabla 2. Grupos y rango de edad. Fuente: elaboración propia

MAESTRA	Fernanda Sánchez	Ana Puerta & Alma Álvarez	Liliana Castañeda	Flor Rojas	Total
Número de niños por maestra	12	9	6	8	35
Grupo	Preescolar	Maternal B	Lactantes	Maternal A	

Tabla 3. Grupos y número de niños que asisten con regularidad. Fuente: elaboración propia

4.3.3 Política-Organización

4.3.3.1 Modelo de Atención

La operatividad de la EIN, en cuanto a sus alcances y expectativas educativas, se relaciona con los aspectos que constituyen el PEIN y su cobertura, función del programa, y las implicaciones necesarias para pertenecer a la REI, en otras palabras, las condiciones burocrático-administrativas (exploradas en el cuadro 9). Sin embargo, a esto se añade una forma de educación específica, a saber, un Modelo de Atención Integral⁴⁷ que tiene como fin introducir al menor a la vida escolar, en términos oficiales, tal modelo busca “contribuir al desarrollo integral de niños y niñas en las Estancias Infantiles, a través del establecimiento de condiciones que impacten favorablemente en el bienestar infantil, para incidir en el fortalecimiento personal, familiar y social” (DIF-SEDESOL 2007b: 11). Este modelo cuenta con un *arco teórico*⁴⁸, el cual engloba los siguientes rubros:

ENFOQUE DE DERECHOS: Partiendo de la Convención sobre los Derechos de los Niños y las Niñas, se reconoce a estos como sujetos de derecho, por lo que responsables y asistentes cumplen con la función de ser garantes de sus derechos, promoviendo el respeto a estos, tratándolos con dignidad y respeto.

TEORÍA DEL VÍNCULO AFECTIVO: Habla de las relaciones de apego que existen entre los adultos cuidadores y los niños, y la importancia de estas relaciones para el desarrollo afectivo, social y cognitivo del niño, pues estas relaciones facilitan el desarrollo de confianza y seguridad en el mismo.

CAPACIDADES: Se refiere a reconocer a los niños como poseedores de capacidades, pues nacen con algunas de ellas, las cuales van fortaleciendo a lo largo de su vida, al mismo tiempo que desarrollan o adquieren otras.

NEUROCIENCIAS: Son las investigaciones en torno al cerebro y su relación con la conducta, las cuales señalan que el 80% del cerebro se desarrolla durante

⁴⁷ Ver anexo 3

⁴⁸ Ver anexo 4

los primeros 3 años de vida, por lo que es el momento ideal para favorecer conexiones neuronales.

APRENDIZAJE ACTIVO: Fundamenta la metodología del Modelo, se refiere a aprender jugando o aprender mientras el niño explora, investiga y manipula los materiales, pasando de un enfoque tradicionalista, en donde el agente educativo es quien enseña o dicta lo que hay que hacer, a uno en donde el niño es protagonista de su propio aprendizaje.

(DIF-SEDESOL 2007b: 14)

Ligado a lo anterior, este discurso se plantea el cómo aterrizar primeramente el enfoque de derechos sobre los niños y niñas en la estancia, a lo cual se plantean cuatro puntos:

Principio 1: No discriminación

Principio 2: El interés superior del niño

Principio 3: Los derechos a la vida, supervivencia desarrollo

Principio 4: El derecho a ser escuchado

(DIF-SEDESOL 2007b: 16)

Así mismo, se considera que, para trabajar con los niños y las niñas con un enfoque basado en el vínculo afectivo debe considerarse atender las necesidades afectivas de estos mediante: actitud de escucha, disponibilidad, tolerancia, empatía, esto se lograra mediante una mirada, una sonrisa, un baile o un canto y gracias a un ambiente de comprensión, disponibilidad, paciencia y calidez, con un soporte para el desarrollo de su afectividad, para comprender el mundo y enfrentarse a él, lo cual establecería orden y estructura para sus sensaciones y sentimientos (DIF-SEDESOL 2007b). En cuanto a trabajar con los niños y las niñas, reconociendo los estudios de las neurociencias, se tiene que: La formación de redes neuronales, mayor número de conexiones de sinapsis, y niños con mayor éxito en el aprendizaje se logran por medio de la experiencia y las oportunidades de aprendizaje dentro de la estancia (DIF-SEDESOL 2007b).

En relación con el enfoque de capacidades, este se traduce en el descubrimiento, exploración, experimentación y comprensión del mundo, es decir, las interacciones son a través de reacciones, ideas comprensibles y experimentaciones. Finalmente trabajar con los niños y las niñas, mediante el aprendizaje activo se traduce en: basarse en sus intereses y necesidades, facilitar ambientes que propicien la toma de decisiones y permitirles explorar, moverse, experimentar con objetos, buscar soluciones a problemas, enfrentar retos y expresar sus necesidades e intereses, además de tener la posibilidad de decidir (DIF-SEDESOL 2007b).

4.3.3.1.1 Modelo de Atención: Ámbitos de experiencia (ADE)

Este modelo buscará cumplir sus expectativas mediante herramientas específicas tales como:

1. Los indicadores de bienestar infantil determinados por la organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE): Bienestar Material; Vivienda y Entorno; Bienestar Educativo; Salud y Seguridad; Conductas de Riesgo y Calidad de Vida.
2. Los pilares para la educación del siglo XXI, propuestos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), la Ciencia y la Cultura: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a hacer.
3. La iniciativa nacional de nueva vida⁴⁹, incorporada al programa desde el 2008 que promueve el fomento de habilidades para la vida.

El documento está orientado al personal del Programa (SEDESOL – SNDIF), a las responsables y a las asistentes de Estancias. Presenta elementos conceptuales para entender la operación del programa; el proceso de desarrollo integral de niños y niñas; la trascendencia de la participación de la comunidad y la relevancia de los agentes educativos (responsables, asistentes y familiares) como proveedores de cuidado, atención y fortalecimiento emocional.

⁴⁹ Guía del capacitador de Estancias Infantiles, Campaña nacional de información para una Nueva Vida, Sistema Nacional de Desarrollo integral de la Familia, 2010 (SEDESOL 2012: 6).

La guía de Aplicación del Modelo, propone diversas actividades para impactar en el desarrollo de las capacidades de los niños y las niñas. Estas capacidades se han agrupado en cuatro ámbitos de experiencia⁵⁰:



Conocimiento y cuidado de sí mismo.



Interacción participativa con el entorno social.



Interacción y cuidado del entorno físico.



Pensamiento, lenguaje y creatividad.

(DIF-SEDESOL 2007a: 6, 7).

En relación con lo anterior se tiene que:

El programa de Estancias Infantiles busca mejorar las oportunidades de niñas y niños para su desarrollo sano e integral. Al enfatizar capacidades que les permitan integrarse de manera activa a la sociedad. Se realizan así, actividades y juegos para que exploren, manipulen, investiguen, descubran, reflexionen, indaguen, argumenten, cooperen y convivan. Lo anterior, tiene la finalidad de promover su capacidad de resolver problemas y enfrentar retos presentes en su vida diaria y desarrollar capacidades útiles para una vida sana presente y futura. Es importante mencionar dos parámetros de referencia que dan sustento a los ámbitos de experiencia:

-Los 4 pilares del aprendizaje a su aplicación en la vida.

⁵⁰

Ver anexo 5

-Campaña nacional de información Nueva Vida.

Esta propuesta se desarrolló a partir de las reflexiones de diversos gobiernos nacionales coordinados por Jacques Delors⁵¹, en el informe sobre la educación para el siglo XXI, que define como piezas fundamentales de la educación:

- Aprender a conocer, aprovechar las posibilidades de profundizar el conocimiento a partir de la realidad y a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer, enfrentar las distintas experiencias sociales, trabajar en equipo y aprender a partir de los otros.
- Aprender a vivir juntos, comprender a los otros, realizar actividades en común y solucionar conflictos inherentes a las interacciones sociales.
- Aprender a ser, desarrollar y fortalecer la capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

Campaña Nacional de Información Nueva Vida: A través de ella se sensibiliza a subdirectores, Supervisores, Responsables y Asistentes respecto a la promoción de habilidades para la vida. Las pláticas impartidas en esta Campaña dotan a su vez al personal de Estancias Infantiles de habilidades en tres esferas: Social, Cognitiva y Control de emociones.

Las acciones de la Campaña retoman la iniciativa internacional para la Educación en Habilidades para la Vida propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1993, cuyo objetivo es: que niños y jóvenes adquieran herramientas psicosociales que permitan acceder a estilos de vida saludables.

El Modelo de Estancias Infantiles propone los Ámbitos de Experiencia para promover capacidades en niñas y niños, con base en las iniciativas arriba señaladas y en las particularidades propias del programa.

(DIF-SEDESOL 2007a: 119).

Estos ámbitos de experiencia o capacidades para la vida, como también se le menciona dentro de la EIN, ya eran producidas dentro de esta y la introducción de dicho modelo solo las formaliza y actualiza. A lo previamente mencionado, la

⁵¹ “[...] Exministro francés de Economía y finanzas y presidente de la Comisión de Comunidad Europea de 1985 a 1992 y a quién la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) solicitó reflexionar acerca del direccionamiento de la educación hacia el siglo XXI” (SEDESOL 2012: 120).

directora de la EIN en una dinámica expositiva con las educadoras de la estancia comenta:

[Hablándoles a las educadoras al finalizar una exposición sobre el modelo biopsicosocial y su relación con los “Ámbitos de experiencia”]

Todo esto ustedes ya lo saben, ya lo aplican en su día a día con sus niños, lo que quiere ahora “Lucy” [evaluadora del DIF] es que sean conscientes de todo esto, que sean más teóricas y que no hagan las cosas por hacerlas, y tienen que tener muy claro todo esto, porque cuando Lucy venga les va a hacer preguntas, así que no se me distraigan ahorita con lo del taller [la directora aquí hace referencia al “Taller crecer con ellos”, el cual busca incorporarse a las prácticas de la estancia, este taller es brindado por la fundación Carlos Slim y está en concordancia con UNICEF y DIF]. Estén concentradas con lo que viene en su libro, léanlo varias veces [...] ahorita va a ser como si regresaran a la escuela y por eso deben repasar todo esto, que les repito, ustedes ya lo hacen, pero deben tener claro los conceptos.

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

Cabe destacar que las cinco educadoras que laboran actualmente en la estancia cuentan con tarjetas que describen “Los ámbitos de experiencia”, y están en cada salón en el que se labora⁵².

4.3.3.1.2 Modelo de Atención: Momentos del día (MDD)

La forma en que se aplica dicho modelo, orientado por los Ámbitos de Experiencia (ADE), es por medio de los Momentos del día⁵³ (MDD), itinerario que sigue la EIN. En una junta con los padres de familia la educadora Fernanda Sánchez comenta:

⁵² Ver anexo 6

⁵³ Ver anexo 7

Nosotros nos manejamos por un estándar de competencia, el cual es EC0435⁵⁴, ese estándar abarca a todas las estancias infantiles de la red de SEDESOL y DIF, ese estándar nos indica cómo debemos trabajar con sus niños, desde el filtro [...] nos dice todo sobre las actividades que realizamos con los niños, desde filtro, actividad lúdica y todos los momentos del día. Para la mamá que no sepa cuáles son los momentos del día, allá abajo [haciendo referencia a la recepción, primera planta] en la pared hay unos globos [letreros en forma de globos] que indican los momentos del día. Cada maestra los moldea a como se acomode.

(Trabajo de campo octubre 2015 – noviembre 2017).

Estos momentos están presentes en los tres grupos (lactantes, maternal y preescolar) de la EIN, e inician, como menciona la educadora Fernanda Sánchez, con la llegada de cada uno de los niños, la cual inicia desde las 8:30 am, aunque en ocasiones algunos llegan antes, a esto la directora accede debido a que hay padres que su hora laboral inicia demasiado temprano. Posterior al ingreso, la EIN tiene diversas actividades a lo largo del día las cuales van desde el filtro, desayuno, higiene, actividades físicas, dibujo, colación (breve almuerzo), almuerzo, juego en el patio, dormir y salida. Todas estas están marcadas en un horario que está colocado en cada salón de la estancia, y las educadoras tienen como objetivo completar dicho horario⁵⁵, estos son, los Momentos del Día.

Por lo anterior, se puede concluir que los MDD guían las actividades diarias, mientras que los ADE son la orientación epistemológica de dichos momentos y ambos se complementan aplicándose por medio del fomento de valores, el cuidado y salud del infante, transmisión de conocimientos mediante didácticas de juego, e independencia hacia el adulto. Estas expectativas de enseñanza y cuidado forman parte del cotidiano en la EIN, pues:

⁵⁴ Título del código: Prestación de servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral de los niños en Centros de Atención Infantil. Descripción: “Estándar de Competencia enfocado a personas que deban contar con conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para desempeñarse en centros de atención infantil, atendiendo y cuidando a niñas y niños de edad lactante, maternal y preescolar, considerando la preparación de las áreas donde se llevarán a cabo las actividades, asistiendo en higiene, arreglo personal, alimentación y sueño/descanso, en general en su desarrollo integral” (SEP 2013).

⁵⁵ Ver anexo 8

Aquí [EIN] a los niños les enseñamos valores y respeto, es mucho de decirles que se sienten bien, que digan “hola” y “adiós”, disculparse cuando le pegan a otro niño.

A ellos se les enseña jugando, como ahorita con la actividad del volcán o la de la semana pasada que jugamos a ser chefs.

También debemos estar al pendiente de su higiene y si están sanos, por eso cuando llegan los revisamos frente a los papás, y cuando se van, igual hay que revisar junto con ellos [padres o tutores] para ver que vayan bien, sin ningún golpe.

(Fernanda Sánchez, Trabajo de campo: octubre 2015 – noviembre 2017).

Para entender cómo es que estas expectativas de enseñanza y cuidado se dan diariamente en la EIN, en los siguientes puntos se expondrá de manera particular los MDD.

4.3.3.1.2.1 MDD: Filtro

El filtro es la actividad inicial en la EIN, los niños son entregados por sus padres y firman un formato de recepción⁵⁶, momento en cual se le toma la temperatura al infante y se revisa que no vengan con ningún daño físico visible. Esta actividad es parte de las disposiciones del DIF, y el llenado del formato se da tanto al ingreso como a la salida de los niños. Estos formatos, según explica la educadora Fernanda Sánchez, sirven para documentar el comportamiento y estado del menor durante el día, desde su salud física hasta su nivel de participación en las actividades diarias. El formato es llenado por cada una de las educadoras diariamente (generalmente es llenado por la educadora encargada del cuidado del niño, aunque esto puede variar dependiendo la ocupación de cada una) y se asigna a una carpeta con la cuenta cada niño inscrito. Esta carpeta es un seguimiento general que suele usarse

⁵⁶

Ver anexo 9

para dar una evaluación (ver apartado: Evaluación interna) del comportamiento del menor a sus tutores en juntas periódicas que se realizan dentro de la EIN.

4.3.3.1.2.2 MDD: Alimentación

La alimentación es una actividad que se repite periódicamente durante tres momentos a lo largo del día (desayuno, colación y comida); estos acontecimientos sociales tienen como principal característica la relación entre niños y adultos, donde se pretende fomentar **la responsabilidad, el respeto, y la independencia de los niños**. A lo anterior Fernanda Sánchez expresa:

Los niños de preescolar comen solos, pero hay niños que les tenemos que ayudar cuando no quieren comer o se tardan mucho, por ejemplo, a Luz, ella falta mucho, si te das cuenta es muy callada y se tarda a la hora de comer [...], como no viene se desacostumbra y hay que volverle a enseñar que debe comer sola.

A los más pequeños [niños de 1 a 2 años] son a los que más les damos de comer, pero poco a poco tratamos de hacerlos independientes y que no dependan tanto de nosotras.

Con las canciones los niños aprenden mejor y les inculcamos respeto por sus compañeros, por eso antes de que comiencen a comer tiene que decir: “provecho compañerito, gracias igualmente.

(Trabajo de campo: octubre 2015 – noviembre 2017).

En esta actividad se hace referencia y se les indica a los niños que deben comer bien y que los alimentos que se les brinda⁵⁷ son importantes para su nutrición.

4.3.3.1.2.3 MDD: Salud

Dentro de los valores brindados en la estancia, está también el cuidado del cuerpo con relación a la salud e higiene, enfocándose principalmente al tipo de alimentos

⁵⁷ Ver anexo 10

que ingieren los menores. En la EIN se hace hincapié en evitar la comida conocida como 'chatarra', enfatizando que el exceso de este tipo de alimentos puede causar daño al cuerpo del infante.

[Educatora Fernanda Sánchez pregunta] ¿Saben qué es la comida chatarra?

[Silencio]

La comida chatarra es la que nos hace daño, como los 'chetos', los refrescos, las papas [frituras] y los dulces. ¿Ustedes deben comer esto?

[Niños responden] No

[Educatora interviene] Sí, pueden comer, pero poquito, porque si no van a tener bichitos en su estómago y eso les va a dar dolores y luego los tienen que llevar al doctor. Recuerden, pueden comer dulces o papas, pero poquito, porque si no, no van a crecer fuertes. Es más importante comer frutas y verduras antes de comer cualquier cosa chatarra, acuérdense de eso para que estén sanos y fuertes.

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

La salud, además de la alimentación, se logra por medio de la higiene constante, esto como parte del cuidado del niño. La higiene es una actividad por lo general previa y posterior a los alimentos, y se basa en el correcto lavado de los dientes y las manos, esta se realiza por grupos de 3 a 5 niños, donde el resto se entretiene viendo la televisión, mientras la limpieza de uno de los grupos finaliza; aquí, las educadoras se dividen en dos grupos, las que cuidan a los menores que están viendo la televisión y las que auxilian a los otros niños en su higiene. Lo anterior es una tarea itinerante en la EIN, pues los menores suelen ensuciarse con frecuencia y las educadoras deben intervenir en su limpieza.

Además, los niños mayores de la estancia que se ensucian suelen recibir una llamada de atención para evitar que esto se repita, con frecuencia, se hace alusión a su edad, indicando que ya no es adecuado que se ensucien: *[Educatora hablando con una niña] Ya eres una niña grande, debes comer bien y no ensuciarte, tú ya*

sabías comer bien, así que debes tener más cuidado (Ana Puerta, Trabajo de campo: octubre 2015 – noviembre 2017).

4.3.3.1.2.4 MDD: Lúdico-Educativo

A) Baile

Las actividades lúdico-educativas son regulares en la EIN, y buscan el fomento de valores como responsabilidad, perseverancia y respeto, los cuales se enseñan por medio de eventos como el baile, que además de cumplir con la actividad física del día, permite la interacción entre niños y educadores, siendo el adulto quien guía la actividad. En este evento se aprecia de manera más explícita la diversión y la convivencia; los niños bailan con sus compañeros sin importar el sexo, pero dependiendo de la edad las educadoras suelen armar parejas de niño y niña, esto ocurre con mayor frecuencia entre los infantes de 3 años en adelante. Lo anterior se da en ciertas ocasiones, sin embargo, no es una norma general, ya que el baile es un momento en que los niños tienen una mayor libertad de selección, a pesar de que en ciertos días se armen a las parejas. En la siguiente tabla se aprecia la libertad de elección de los menores dependiendo el grupo.

Grupo	Libertad de selección de pareja durante el baile
Preescolar	Libertad ocasionalmente orientada
Maternal	Libertad rara vez orientada
Lactantes	Dependencia total del adulto

Tabla 4. Grupos y libertad de elección en el baile. Fuente: elaboración propia

Cabría destacar que es precisamente en estos eventos donde las peleas y conflictos entre los niños son prácticamente nulos, la situación menos *ad hoc* al baile es que algún niño no quiera participar, pero por lo general es un niño incorporado a la estancia recientemente (primeras dos semanas) o bien, cuando algún infante deja

de asistir y posteriormente regresa. El baile es un momento de aprendizaje, de sociabilidad y convivencia, aunque no por eso deja de ser un evento programado, con intenciones de desarrollo físico, educativo y social⁵⁸. Para dar cuenta de lo anterior se describirá el siguiente acontecimiento:

Posterior a la higiene de los niños, las educadoras F. Sánchez y A. Puerta preparan el espacio para la actividad física, y una vez puesta la primera canción los menores y adultos comienzan a moverse en círculo en el salón, esto lo hacen ‘marchando’ (caminando y levantando sus rodillas) y después caminando rápido, para posteriormente levantar los brazos y secuencialmente colocar las manos en la cabeza, en la cintura y en las rodillas y terminar con varios saltos.

En la última canción todos los participantes comienzan agachados y se levantan poco a poco hasta ponerse de pie y saltar, esta secuencia se repite a la inversa y de nuevo se hace como la primera forma descrita (una y una), cuatro veces hasta casi finalizar la canción, pues en la última parte de la pieza sonora todos los integrantes se dan un abrazo y así culmina la actividad.

En la primera canción la educadora Fernanda besa y carga a uno de los niños y la educadora Ana toma de la mano otro de los menores baila con este, en el salón que esta aun lado del principal, la maestra Alma y Flor hacen lo propio con sus alumnos, pues la educadora Alma carga a la niña Pamela levantándola y bajándola varias veces para después bajarla y tomarla de las manos y bailar con ella, mientras Flor interactúa e invita a bailar al niño Emanuel.

Los niños Mauricio y Diego bailan entre ellos, mientras que la niña Claudia y su hermano menor (lactante) se abrazan y bailan juntos, Claudia tiende a buscar a su hermano cuando es tiempo de bailar, pues en ese momento, los cuatro grupos se unen en los dos salones principales permitiendo que Claudia y su hermano convivan bailando, abrazándose y con besos en la frente y la mejilla, acción que hace Claudia recurrentemente con su hermano.

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

⁵⁸ Podría considerarse como una superposición, es decir, cumple un fin disciplinario, pero también surgen relaciones de sociabilidad y legitimidad del otro, reconocimiento y cariño entre los niños. Es educativo y reglamentado, es espontaneo y sin expectativas, ambos a la vez.

B) Dibujo

Dibujar también forma parte de las actividades lúdicas que buscan desarrollar disciplina y responsabilidad hacia las labores escolares. El dibujo tiene diferentes formatos en la EIN, desde los realizados en una hoja de papel hasta los elaborados con un formato pedagógico formal; este último se observa con el uso de un libro especializado en trazos y puntos, el cual ayuda a los niños a fomentar tanto su creatividad como la responsabilidad, pues el libro contiene secciones de dibujo libre (primeras hojas), así como trazos específicos que deben realizarse y que las maestras enseñan y monitorean continuamente. El libro que es usado por los niños de preescolar B (los mayores de 2 años) se llama: “Puntos y Trazos Mágicos 1: Ejercicios previos a la lectoescritura hacia un aprendizaje por competencias⁵⁹”. Este libro fue elegido por la educadora Fernanda Sánchez, sin que su uso sea obligatorio. Este material no es parte de ningún programa de DIF o SEDESOL, pero la propia educadora lo incorporó para incentivar la responsabilidad de los niños.

El dibujo, por lo general, es previo a la colación y los dibujos suelen ser de animales o personas, los cuales las educadoras trazan previamente en la pizarra del salón. La maestra colorea como ejemplo para que los niños vean cómo debería quedar su dibujo, y reparte diversas crayolas en cada mesa para que los niños comiencen a colorear. La indicación más enfática que se les da a los niños es no salirse de la línea, pero no todos lo hacen. Con respecto a los colores, cada niño elige el o los que quiere. La actividad se finaliza cuando se coloca un sello en la libreta del niño, excepto a aquellos que terminaron tarde el dibujo.

C) Canciones

Las canciones, como estrategias para el aprendizaje del niño, están presentes en gran parte de los eventos de la EIN, los cuales son actividades previamente planeadas por el personal para que se lleven a cabo a lo largo del día —con cierto

⁵⁹ Autora del libro: Aida Zita R. Este libro ayuda, según el catálogo de la editorial Trillas, a: “Mejorar su coordinación visomotora. Se ubica en el espacio gráfico. Adquiere el concepto de lateralidad. Realiza con más facilidad el trazo de líneas” (Trillas 2013: 5). Ver anexo 11

horario y con dinámicas específicas—. Canciones y juegos se relacionan y su objetivo pedagógico principal es generar interés en los niños, y consecuentemente el aprendizaje de ciertas actividades. Por ejemplo, se canta para limpiar y fomentar la actividad física, mientras que los juegos didácticos e interactivos, como los rompecabezas, se emplean para el desarrollo intelectual de los menores; estas actividades se dan dentro de los salones de clases y en el patio, siendo estos los escenarios/espacios sociales de convivencia entre adultos y niños.

D) Juegos

El material empleado en los juegos (juegos de la caja como se denomina en los MDD) son muñecos de plástico, rompecabezas, palillos de madera y pinzas de ropa que se utilizan para armar figuras; los menos recurrentes son libros ilustrados. La educadora Fernanda Sánchez considera que:

Los juegos como actividad lúdica ayudan a los niños a tener la noción de completar una tarea y conseguir un objetivo [...], al niño no se le facilita otro rompecabezas hasta no terminar el que tiene frente a él. Algunos niños los arman más rápido que otros, por ejemplo, Emanuel es el niño que más rápido arma los rompecabezas y Dulce es la otra niña que también tiene gran habilidad para armarlos, a ellos les damos varios rompecabezas y los más difíciles para que se entretengan y aprendan.

(Trabajo de campo: octubre 2015 – noviembre 2017).

Los juegos tienen un papel importante en la dinámica comunicacional en la EIN, ya que es una de las primeras actividades del día con que se ‘rompe el hielo’ entre adultos y niños, construyéndose vínculos de confianza y de interacción emocional, lúdica y disciplinaria. Además de ser un momento de diversión, también se plantean los roles entre profesor/alumno. Este evento se da con juguetes con los cuales los menores se divierten, donde el rol del adulto aparece como guía normativa de comportamiento, pues se les permite jugar a los niños en un marco de respeto y con la regla de compartir el material; agregado a ello, cuando se finaliza el juego son los propios menores quienes guardan la mayoría de los juguetes, lo que forma parte del aprendizaje continuo.

También hay actividades que, aunque no son diarias, son complementarias para la educación del niño de preescolar, estas son actividades didácticas que se destacan por la interacción con materiales como pintura, periódico, pegamento, brillantina, entre otros. Un ejemplo de dichas labores fue la del volcán de plastilina, donde se colocó dentro del ‘cráter’ anilina en polvo (colorante) color rojo y bicarbonato de sodio con vinagre para provocar una reacción química que diera como resultado la simulación de una erupción volcánica. En esta labor los roles de adulto/infante se aprecian con mayor claridad, pues al emplearse materiales con los que los menores no deben interactuar sin supervisión, la educadora encargada es más enfática en la disciplina del niño durante el evento.

[Educadora F. Sánchez hablándole a los niños]

¿Cómo se llama eso? [espera un momento y responde], eso se llama lava y es lo que sacan los volcanes cuando hacen erupción

- ¿Cómo se llama?
- [niños respondiendo] Lava
- ¿De qué color es?
- [niños] Roja

[F. Sánchez hablándole a la educadora Ana Puerta mientras observan la reacción de los niños ante la ‘erupción’ de la figura de plastilina]

Me encanta como se sorprenden.

- También la educadora F. Sánchez explicó a los niños qué es un volcán.

Un volcán es un montón de tierra que parece montaña, y la lava es un líquido rojo muy, muy caliente.

(Trabajo de campo: octubre 2015 – noviembre 2017).

Esta actividad finalizó con la salida al patio frontal, donde las educadoras colocaron un volcán con algunos cohetes o juegos pirotécnicos conocidos como “cebollitas”, los cuales sacan pequeñas chispas. Los infantes a una distancia segura observaron a la educadora encender el volcán. Esta actividad tiene como fin incentivar la creatividad del niño, y la relación con sus padres, pues el volcán de plastilina es una

labor que los niños no pueden hacer por sí solos y requieren que sus padres se involucren con ellos; al mismo tiempo se enseñan cuestiones de su ambiente físico para comenzar a reconocer las características naturales del planeta. Cabe destacar que hay padres de familia que llevan a sus hijos con los materiales, en este caso el volcán; para el caso de los niños que no llevan material para las actividades, el personal suele proporcionarles dicho material, haciendo hincapié en que debe traerlo en posteriores actividades.

Otra actividad similar llevada a cabo el 14 de febrero de 2016, fue la elaboración de un cartel, donde cada niño plasmó la huella de su mano con pintura, colocando su nombre, así como palabras emblemáticas del día del amor y la amistad, tales como: *Amor, Amistad, Confianza, y Respeto*⁶⁰. Estos juegos y dinámicas *“incentivan la creatividad de los niños, pues como con el juego de cubos de plástico, los niños tienen la libertad de crear varias figuras, y conviven más entre ellos”* (Ana puerta Trabajo de campo: octubre 2015 – noviembre 2017).

E) Descanso

El descanso es la actividad final y durante este evento siempre hay una educadora o auxiliar cuidando a los menores de alguna eventualidad. Es en este momento donde las educadoras se turnan para llenar los formatos de entrega del niño, y una vez que los padres de los menores llegan por ellos, estos son despertados y preparados para ser entregados. Las 4:00pm es la hora límite de salida, aunque hay niños que en ocasiones se van hasta las 5:00pm y 6:00pm aproximadamente, en estos casos hay un acuerdo previo con los padres, y suele pagarse tiempo extra a las educadoras por parte de los tutores.

En conclusión, tanto juegos y cantos auxilian en la organización interna para completar las actividades del día evitando el tedio de los niños, logrando, de esta forma, una relación más recíproca entre niños y adultos, siendo la forma regular de interacción el juego, procurando al mismo tiempo hacer del niño alguien consciente

⁶⁰ Ver anexo 12

y respetuoso de sus acciones. Esto es guiado, como se pudo notar, mediante los MDD, los cuales aparecen en el plan semanal⁶¹ de cada una de las educadoras. En dicho plan se expone cual ámbito de experiencia se desarrollará mediante una actividad en particular, por ejemplo, cuando se busca desarrollar el conocimiento y cuidado de sí mismo las educadoras implementan dinámicas como juegos colectivos mediante pelotas, dónde los niños juegan, pero aprendiendo los límites que deben de tener. Es así, que cada día se desarrollan diversas actividades para lograr transmitir conocimiento a los menores y de esta forma prepararlos para la educación escolarizada formal.

4.3.3.2 Evaluación (interna)

Las evaluaciones de las educadoras hacia los menores parten de cédulas brindas por DIF y SEDESOL⁶². Estos documentos exponen los datos personales del niño, así como diversos rubros por cada ADE, estos rubros son preguntas específicas donde no se califica con un número, sino con las categorías: sí lo hace / lo hace a medias / no lo hace, estas preguntas varían conforme a su edad, y los resultados son presentados a los padres de familia cuando hay reuniones con las educadoras. En términos institucionales, la evaluación interna consiste en el seguimiento al desarrollo infantil, este seguimiento se basa en:

- I. Cédulas aplicadas por las asistentes, quienes observan día a día a los niños y niñas.
- II. Una hoja por cada ámbito de experiencia (área de desarrollo).
- III. Cada hoja describe logros en las capacidades de los niños, se dividen en 4 grupos de edad:
 - 12 a 18 meses
 - 18 a 24 meses
 - 24 a 36 meses
 - 36 a 48 meses

⁶¹ Ver Anexo 13

⁶² Ver anexo 16

La asistente o educadora registra la fecha de logro y la edad del niño o la niña.

Fuente: DIF-SEDESOL 2007b

Tal seguimiento se da mediante prácticas particulares que el personal decide efectuar en el día a día, en este sentido, el PEIN no interviene a nivel protocolar, es el propio personal quien decide cómo evaluar cada evento, como son la aplicación de sellos y ‘caritas felices’⁶³. Un ejemplo donde se visualiza la evaluación es en el trabajo con los cuadernos o libros:

La educadora Ana Puerta decide que es hora de “trabajar en los cuadernos”, así que comienza a trazar la figura de una vaca en una hoja, la cual replica en 8 hojas más y las reparte entre todos. La figura trazada por ella (el ejemplo) es coloreada de tono café y la pega en la pared para que los niños vean cómo debería quedar su dibujo, la maestra reparte varias crayolas de diversos colores en cada mesa y los niños comienzan a colorear. La actividad se finaliza cuando la maestra coloca un sello en la libreta de cada niño, excepto a Ana Lilia, quien terminó muy tarde de hacer el dibujo y por ello la maestra decide no colocar el sello.

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

En la actividad descrita se puede dar cuenta que, a pesar de la flexibilidad en cuanto a la evaluación, es decir, aunque hay lineamientos que no siempre se cumplen (como no salir de la línea de la hoja), se busca que los niños culminen con las actividades para que así su labor sea evaluada positivamente. Esto refleja lo dicho por la educadora F. Sánchez, quien considera que *en la EIN se les enseña valores como responsabilidad*; así, aunque la actividad como el dibujo no sea culminada “satisfactoriamente” por todos, la expectativa de culminar la actividad como parte de la responsabilidad del menor es latente. Un evento similar es el siguiente:

La maestra Fernanda traza el contorno de una ‘camisa’ y me pide que haga lo mismo en 9 hojas más para repartirlas entre los niños, una vez repartido el material, la

⁶³ Ver anexo 14

maestra señala cómo debe quedar la camisa y pide que colorean sin salirse de la línea: “Deben colorear sin salirse de la línea, ya son niños grandes y los niños grandes no se salen de la línea [...]. Deben dibujar bonito”.

La maestra se me acerca y me dice que guíe la mano del niño Mateo, pues él no sabe dibujar bien y se le debe ayudar, mientras la maestra le ayuda a Ana Lilia con su dibujo, pues se está saliendo del contorno: “¡ay! Anita, dijimos que sin salirnos de la rayita, mira que feo, ¡no!, debes dibujar bien, tú ya sabes trabajar bien” (la maestra es enérgica, pero no grita a la niña).

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

Otro rasgo de la evaluación externa es la disciplina, esta es una respuesta para dos situaciones en particular, para **a)** reforzar la educación brindada, es decir, a pesar de los juegos y canciones, hay niños que deciden no seguir con la dinámica propuesta y por ende se les hace un señalamiento para modificar su comportamiento, y **b)** para que sean respetuosos con sus compañeros cuando el niño o la niña optan por un comportamiento que atente al bienestar de los demás.

Para el primero caso (**a**), ocurre, como ya se hizo mención, con llamadas de atención, o señalamientos al menor, pero sin ser un regaño, la mayor sanción que se ha optado por hacer en este tipo de situaciones es no colocar un sello al niño que realiza la actividad, sanción que solo ocurre cuando este no culmina la labor, pues si el niño termina el dibujo, a pesar de tener “errores”, se le coloca el sello. En cuanto a la segunda situación (**b**), puede apreciarse en ciertas actitudes agresivas que algunos niños suelen tener, por ejemplo, la niña Bryana durante actividades de contacto (el baile, por ejemplo) ha llegado a lastimar a sus compañeros al jalarlos fuerte y tirarlos, situación ante la cual las educadoras responden indicándole que debe tener cuidado cuando convive con otros niños, ya que algunos son menores que ella. Otro caso similar es el de Emanuel y Mauricio, quienes tienden a ser agresivos con sus compañeros cuando de compartir el material se trata, el personal en estos casos se inclina por el regaño⁶⁴ hacia el infante; pues, aunque a estos se

⁶⁴ Fernanda Sánchez expresa que no lo ven como un regaño, sino como una llamada de atención extensa, donde se habla con el niño de manera seria y firme, un regaño implicaría, según

les enseña jugando, también hay llamadas de atención enérgicas, las cuales se dan en espacios separados a los del grupo, mediante diálogos extensos con los que se busca hacer que el niño se dé cuenta de su error. Finalmente, el castigo se da cuando los mecanismos anteriores no funcionaron y se opta por sentar al niño en un sitio diferente al de sus compañeros, evitando que participe en las actividades consecuentes. Como ejemplo de lo anterior se tiene lo siguiente: [Educatora Fernanda hablando con la niña Bryana] “*¿Por qué le pegaste a Ana?, ya hablé contigo bien varias veces y no haces caso, te vas a quedar sentada ahí [señalando la silla] y no vas a salir al patio a jugar porque no sabes respetar a tus compañeros*” (Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

Por otro lado, en el juego existen pausas para tratar de controlar al grupo, pues al ser niños de una edad menor a los cuatro años, constantemente suelen golpearse cuando corren dentro de la estancia. Ese tipo de accidentes son recurrentes y por citar un par de casos, cuando el niño Samuel y la niña Ailyn corrían mientras jugaban, se golpearon la cabeza, razón que preocupa a las educadoras pues los papás suelen ser enérgicos cuando algo les pasa a los niños, situación que la educadora Fernanda externó, ya que posterior al accidente de Samuel mencionaba su preocupación, dado que, su padre reclama a las maestras cuando algo le sucede a su hijo.

[Hablándole al niño]

Ahora sí tu papá me va a ‘comer’, ya ves, no debes de estar corriendo porque te pegas.

[Hablándome a mí] Es que su papá no tiene mucho tacto para decir las cosas y se enoja mucho cuando algo le pasa a Samuel, es de los papás más difíciles.

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

comenta la educadora, “una situación de gritos o sanciones más fuertes” (Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

Otras situaciones donde se puede apreciar el control y la disciplina en la EIN es en la distribución de los materiales –una forma de dirigir las labores del día–, la forma en que deben estar sentados los niños –se busca que estén alineados–, así como el indicar que se compartan los materiales, v.g. al niño Samuel, quien toma varias piezas porque expresa: “quiero armar algo grande”, se le explica que hay otros niños que también quieren usar las piezas y que debe prestarlas, y a pesar de que se niega primeramente, cuando se le insiste que las piezas son de todos, decide dejarlas en el centro de la mesa. [Educatra Liliana Castañeda interviniendo] *Tus compañeros también quieren jugar, no puedes tener todas las piezas, pues ellos están compartiendo, si tú tienes todo el material, los demás ya no van a tener con que jugar* (Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

A esto, se añade la independencia del menor con respecto al adulto, pues las reglas de comportamiento también apuntan a que el niño vaya poco a poco siendo independiente, teniendo por objetivo corregir o enseñar el cómo caminar y tener mejor equilibrio, como un señalamiento básico, hasta un aprendizaje más complejo como reforzar la memorización y el reconocimiento de colores, números, letras y su nombre. Por eso, las educadoras juegan con los niños, los cargan y los paran, y a los que les cuesta más trabajo se les toma de la mano, pero siempre buscando incentivar que ellos se paren solos y comiencen a caminar. Lo mismo sucede con las canciones, que además de servir como actividad física, tienen como fin hacer que el niño se mueva de forma más independiente reconociendo su espacio.

La construcción de independencia se aprecia en momentos en que el personal busca que los niños lloren menos y se sientan más cómodos en un espacio diferente al habitual (casa), si bien los niños y las niñas cuando llegan el primer día suelen llorar continuamente y son cargados y abrazados para tranquilizarlos, poco a poco las educadoras reducen esta interacción para que el infante se haga menos dependiente y no llore tanto cuando se aleje de su madre o no pueda ser cargado todo el tiempo. Las educadoras Daniela y Fernanda explican que cuando un niño deja de ir pierde la costumbre y vuelve a sentirse en un lugar extraño, por lo que

nuevamente deben tener mayor cercanía con el niño afectado hasta que vuelva a sentirse en confianza⁶⁵.

[Educatora Fernanda Sánchez hablando con la niña Luz]

¿Por qué lloras Luz?

- Mi mamá [llanto]

Ya ves, para que no vienes, ya no llorabas y ahora otra vez

[Hablandome a mí]

Poco a poco tenemos que hacer que los niños se acostumbren a estar sin sus papás, tienen que depender menos de ellos, y eso también se los enseñamos aquí.

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

Así, el niño va avanzando en la EIN presentando un menor nivel de dependencia con respecto al adulto. En la etapa de maternal se aprecia esta independencia en torno al lenguaje, pues los niños comienzan a hablar y amplían su vocabulario, por lo que, según la educadora Daniela Hernández: *“Las actividades con animales les ayuda a los niños, pues aprenden sus nombres y los relacionan con su ambiente”* (Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017), para ello, las educadoras Daniela y Ana, tienen ilustraciones del “Campo” y la “Ciudad” en sus salones, donde el objetivo es relacionar ciertos animales con un entorno específico.

[Educatora Ana Puerta hablando con los niños]

A ver, ¿qué animales hay en el campo? [pausa] En el campo hay conejos, patos, vacas, puerquitos y caballos...

⁶⁵ La excepción a la regla son los niños con alguna discapacidad, como es el caso de Emiliano, quien tiene una discapacidad motriz, y quien recibe un tratamiento externo por una institución especializada. Por parte de la EIN recibe tratos diferentes, un ejemplo de ello es, que al no poder pararse, en las actividades de baile las educadoras lo llevan cargando, otro trato es ponerlo sobre una ‘pelota’ con un diámetro de 35-85cm, esta pelota o llamada también balón suizo (utilizado para rehabilitación, fisioterapia y ejercicios) le ayuda al niño con los reflejos.

Y en la ciudad, ¿qué animales hay? [pausa] Hay perros y gatos, estos animales también pueden estar en el campo, pero en la ciudad solo hay mascotas.

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

Finalmente, la última etapa de independencia es la percibida en los niños de 3 años en adelante, esta es: la incorporación de labores de índole escolar formal. La educadora Fernanda Sánchez en su día a día suele tomar lista, para que los niños se habitúen a dicha actividad:

“Es hora de trabajar con sus cuadernos, voy a nombrarlos y cuando escuchen su nombre dicen ‘presente’ y pasan por su cuaderno”. [La maestra regresa a su lugar al niño que no diga ‘presente’ o que pase antes por su material, esto, porque como son niños que están a punto de entrar al sistema escolarizado formal, deben tener en cuenta estas reglas básicas de comportamiento]. “Deben decir ‘presente’ cuando digan su nombre, ya van a entrar al kínder y deben saber cuál es su nombre” [Al repartir los cuadernos, pide a los niños identificar su nombre escrito en el material].

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

Se destaca que, en esta etapa los niños comienzan con cierto reconocimiento o construcción de género, pues una de las actividades es que los niños se reconozcan como: “Niño” o “Niña”, principalmente por sus características de vestimenta y peinado. Para reforzar dicha construcción diversas actividades son divididas en grupos de niños y niñas, también cuando se baja a los menores al baño se indica que bajen primero los niños y posteriormente las niñas (o viceversa), y si algún niño baja cuando se indica que bajen las niñas se le pregunta: “¿Tú eres niña o eres niño? [respuesta], ¿entonces por qué bajas si dije que sólo niñas?”. Esto se ve reforzado con actividades como la siguiente:

[Educadora Fernanda Sánchez preguntando a los menores]

¿Los niños usan falda o pantalón?

[Los niños responden] Pantalón

Muy bien, los niños usan pantalón [señalando una ilustración]⁶⁶

¿Las niñas usan falda o pantalón?

-Falda

Las niñas usan los dos

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

En esta etapa final (preescolar), como ya se ha mencionado, el respeto es parte importante en la EIN, de modo que, se incentiva a los niños a saludarse, a pedir las cosas “por favor” y a dar “gracias” cuando sea necesario. También se les enseña el cómo deben dirigirse a los adultos y compañeros, es decir, si un niño se dirige a una maestra con “oye”, se le señala que debe decir “maestra”, no “oye”, de la misma manera pasa con la respuesta “qué”, la cual es vista como una informalidad, siendo la forma más adecuada de dirigirse al personal y a sus propios compañeros con “mande”. Algo similar ocurre cuando se suscita un conflicto entre los niños de la EIN, donde en la mayoría de los casos las educadoras intervienen y hacen que los niños ofrezcan una “disculpa” cuando hay alguna situación que lo amerite.

La última forma evaluativa dentro de la EIN es la que toma lugar en reuniones o juntas con los padres de los niños, las cuales tienen como fin comunicar a los tutores parte del desarrollo educativo de los menores, así como la didáctica que se lleva a cabo en las clases. Esto permite a las educadoras proponer alternativas *ad hoc* para el desempeño de los infantes y a los padres cuestionar la forma en que sus hijos son educados. Para comprender lo anterior de forma particular se expone el siguiente evento:

Educadora Fernanda Sánchez:

El principal punto de esta reunión es entregarles las evaluaciones de sus pequeños, entonces se los voy pasando para que lo vayan checando, al final, si tienen alguna duda o pregunta nos la hacen saber.

Educadora Liliana Castañeda:

⁶⁶ Ver anexo 15

Dentro del estándar de competencia que nosotros llevamos se nos indica que le enseñemos a los niños hábitos de higiene y de salud al igual que valores, estas enseñanzas se puede ver reflejadas en las evaluaciones de los niños, que en esta ocasión comprenden de enero a abril, siendo la próxima entrega a finales de agosto, en donde se le citara nuevamente.

[Se reparten las evaluaciones de los niños]

Maestra Fernanda Sánchez:

Mamás, también les queremos recordar que es importante darnos su número de teléfono y si ya nos lo dieron, avisarnos en caso de que lo cambien porque algunas veces llamamos y no contestan y ya luego nos dicen que lo cambiaron o que ya no funciona. También les pedimos que cuando dejan y recogen al niño lean bien el formato de ingreso, porque muchas sólo lo firman sin revisarlo en su totalidad.

Ahora, se les va a pedir que si los niños llegan después de las 8:30 anoten en el formato de ingreso de que son conscientes de que el niño no va a consumir alimentos hasta las 11 de la mañana, que es la hora de la colación. Y si quieren que desayune aquí deben traerlo más temprano. Igual les recuerdo que es importante que apoyen al niño con el material que se usa en clase, pues cuando se puede nosotras se los prestamos, pero cuando no tenemos, el niño luego se queda sin hacer la actividad, ahí si les pido su apoyo para que el niño haga bien las actividades.

Mamá del niño Baruc:

Yo a veces pregunto si le dejan tarea al niño y pues nunca me han dicho nada sobre tareas, yo creo que es importante luego que nos den actividades para que los niños hagan algo en casa

Educadora F. Sánchez:

Sobre el tema de las tareas es algo que se maneja con los niños de preescolar y se habla personalmente con los papás, Baruc por ejemplo aun no pasa a ese grupo, y por eso no podemos dejarles tareas, solo recomendar que practiquen algunas cosas de higiene. Lo que pasa es que DIF nos tiene prohibido dejar tareas, pero nosotras decidimos dejarlas porque los niños de aquí se van al kínder y es importante que se vayan acostumbrando, pero eso ya lo manejamos con cada mamá en específico, ya cuando llegan a preescolar le preguntamos a cada uno y si dicen que sí, pues les dejamos tareas, pero podría decirse que eso se hace de forma personal.

[interviene] Directora Julia Sánchez:

Lo que dice la maestra es verdad, nosotras pensamos que es mejor que el niño se vaya a acostumbrando y así cuando salga esté mejor preparado. Pero en realidad no tenemos permitido dejar tareas, una vez nos pasó que una mamá le preguntó a la maestra qué si habían dejado tarea ese día, y por mala suerte estábamos teniendo una evaluación del DIF y una de las evaluadoras oyó y me dijo “¿escuche bien maestra, le estaba preguntando sobre tareas?”. Así que es algo con lo que hablamos con los papás cada que pasan a preescolar.

Educadora F. Sánchez:

Entonces mamás, ¿alguna otra duda que tengan?, a las mamás que tienen a sus niños conmigo, ¿alguna sugerencia que me hagan?

Mamá de la niña Ana:

Pues a mí me hubiera gustado que esta evaluación me fuera entregada el mismo mes de abril, porque ahora estamos en junio y aquí apenas me estoy enterando de algo, que a lo mejor debí haber reforzado antes con el niño.

Directora Julia Sánchez:

Lo que pasó ahora es que se me juntaron varias actividades, cursos con las maestras, capacitaciones a las que debo asistir como parte de la red del DIF, y también se vuelve complicado juntar a todos los papás, pero esta vez sí fue que estuvimos muy saturadas, pero ya en agosto entregaremos las evaluaciones correspondientes a los meses que vienen.

También les recuerdo el trabajo con las capacidades para la vida, las cuales pueden ver en el periódico mural de afuera, estas nos ayudan en la enseñanza de valores para sus niños, y esto les ayuda en cosas tan básicas como ‘dar las gracias’, así como compartir y hacer amigos, y la verdad es que se nota la diferencia, luego veo a otros niños y de verdad es otra situación, porque los niños que ya salieron hace dos, tres años, ocho años, todavía pasan con sus papás y nos dicen ‘me acuerdo de esto y de esto...’, y eso es que quedo algo muy marcado en ellos y por eso queremos que nos ayuden a reforzar estas capacidades, que les ayuden a sus niños a tener confianza en lo que hacen, para que así se vea más su crecimiento y tengan más facilidad de hacer las cosas cuando se cambien de escuela.

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

Lo anterior toma incidencia ya que, a partir de los resultados de estas dinámicas, la directora decide cambiar a las educadoras de grupo, cuestión que se comprobó al

regreso del periodo vacacional de 2015, pues sólo Fernanda Sánchez conservó el grupo, mientras las demás fueron reasignadas. Esto forma parte de la autoevaluación de la EIN, donde la directora decide rotar al personal al detectar que un grupo no se adapta a una educadora en particular, el realizar estas modificaciones tiene como objeto modificar la dinámica del grupo y lograr un mejor entendimiento entre niños y adultos. Al respecto el personal expresa:

Fernanda Sánchez: “Yo estoy bien con mi grupo, como ya son más grandes se pueden hacer más cosas”.

Liliana Castañeda: “Yo igual estoy bien, también podría estar con los de maternal”.

Ana Puerta: “Mientras no me vaya con los lactantes estoy bien donde sea, es que con los más chicos es más difícil siempre”.

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

Así se tiene que, los menores son continuamente evaluados, donde lo preferible es hacer de ellos individuos con mayor grado de independencia para así introducirlos al sistema escolarizado formal, para lo que se valdrán de comunicaciones continuas con los padres y de evaluaciones entre el propio personal, buscando así crear mecanismos más adecuados para la educación de los niños.

4.3.3.3 Evaluación (externa)

Además de la evaluación interna por parte de las educadoras hacia los niños, la EIN cuenta con una evaluación externa por parte de las instituciones encargadas de regular el PEIN, esta evaluación según DIF-SEDESOL 2007b se basa en:

- I. Visitas a las estancias para observación
- II. Asesoría y orientación para las responsables.
- III. Evaluación mediante cédula de supervisión.

Se destaca que, las dos instituciones que se relacionan con la evaluación del PEIN, son el DIF, encargado de monitorear la calidad del cuidado, atención y desarrollo de los niños, y SEDESOL, la cual se vincula de forma más administrativa⁶⁷, es decir, brinda formatos de inscripción y planeación semanal, y evalúa los elementos inmobiliarios y servicios del lugar. Esto puede comprenderse de manera más particular con la siguiente conversación:

[La conversación se entabla entre las educadoras Fernanda Sánchez, Flor Rojas y el investigador, posterior a la visita de una evaluadora de SEDESOL]

- ¿Entonces SEDESOL las evalúa?⁶⁸

F. Sánchez: Sí, SEDESOL y DIF vienen a revisar cada mes como trabajamos, pero no avisan el día exacto, solo sabemos que viene a final o inicio de mes, por ejemplo, hoy (7 de abril) vino alguien de SEDESOL a ver que estemos bien en servicios y eso.

F. Rojas: La de DIF viene en Mayo ¿no?

F. Sánchez: Sí, viene “Lucy” [evaluadora del DIF] y ella si nos asusta [risas], porque ella sí revisa cómo trabajamos y ve como haces las cosas.

- ¿SEDESOL solamente revisa el equipo?

F. Sánchez: Sí, ellos como que revisan pura infraestructura, pero los del DIF ven como atiendes a los niños, revisa que tengas bien tus momentos del día [itinerario que debe estar visible] y ahora, como dice la directora, nos van a hacer preguntas del libro [texto que refiere al modelo de atención integral].

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

Por tanto, SEDESOL realiza las visitas a las EIN para su observación, y determinar si el espacio es adecuado para el cuidado de los menores; mientras que el DIF es la institución encargada de brindar asesorías, actualizaciones al modelo educativo de la EIN, y evaluar al personal. Como se mencionó con antelación, estas

⁶⁷ Ver anexo 17

⁶⁸ A partir de ahora mis intervenciones serán identificadas por medio de guion y una sangría aplicada en el párrafo.

instituciones son las encargadas de regular el PEIN y, además de evaluaciones, el programa es actualizado periódicamente, por lo que la mejora del personal de las EIN es constante.

Un ejemplo de estos factores externos (instituciones) que influyen en la organización interna de la EIN, son las reuniones que guía la directora Julia Álvarez al final de las actividades diarias, o bien el último sábado de cada mes, día en que padres de familia y personal se reúnen para una limpieza general. Dichas reuniones tienen como fin transmitir a las educadoras las instrucciones que recibe la directora en cursos de capacitación impartidos por el DIF, a través de los cuales se pretende modificar la dinámica educativa que se presenta en la EIN. Una de estas reuniones ocurrió el tercer sábado de abril (2016), en la cual se presenció la película: *La teoría del Todo*⁶⁹, la cual tenía como fin mostrar al personal que *“los niños son capaces de lograr grandes cosas siempre y cuando reciban la motivación, el cuidado y el cariño necesario. Y que los niños, a pesar de los límites con los que cuentan, si tienen la ayuda y cuidado necesarios estos podrán sobresalir en diversos ámbitos”* (Julia Álvarez Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017). Al final de la película, la directora pregunta la opinión de las educadoras, las cuales no contestan de inmediato percibiéndose cierta confusión en torno a la trama del filme y su labor en la estancia, aunado a esto, la directora expone preguntas más puntuales sobre la actividad⁷⁰, lo cual genera mayor desconcierto, situación que hace que la actividad culmine. La directora finaliza recomendando a las educadoras volver a leer el libro sobre el *Modelo de Atención Integral del Programa de Estancias Infantiles*.

Una situación similar a la descrita en el anterior párrafo sucede cuando la directora considera importante reafirmar ciertas nociones teóricas que son importantes en la formación de las educadoras dentro de la EIN. Esto ocurre con vídeos de exposición tales como: *Erik Erikson: Teoría Psicosocial*, así como presentaciones sobre la

⁶⁹ *The theory of Everything*. Dirección James Marsh. La trama se centra en las memoras de Jane Hawking y su relación con el científico Stephen Hawking, quien sufre una enfermedad motoneuronal, razón por la cual su entonces esposa el brinda cuidados a gran parte de su vida.

⁷⁰ Ver anexo 18

perspectiva Biopsicosocial, donde cada maestra realiza una presentación mediante un cartel⁷¹ sobre lo que es el modelo biopsicosocial y cómo este ayuda en su quehacer educativo diariamente.

A diferencia de la película, las educadoras comenzaron la actividad con más entusiasmo y cada una logró plasmar, desde su punto de vista, qué entendían por el modelo y cómo lo ven reflejado en su labor con los niños, logrando presentar ideas principales y ejemplos, los cuales son útiles para que se tenga complementariedad entre la práctica (el quehacer cotidiano) y la teoría (elementos externos).

Cabría destacar que estas actividades se llevan a cabo porque la directora quiere incorporar un taller educativo denominado: *Taller Crecer con Ellos*⁷², herramienta que busca complementar las dinámicas que hasta hoy día se realizan en la EIN, empero, es importante que las educadoras tengan claro estos conceptos antes de incorporar el taller. A esto, la directora considera lo siguiente:

Quiero que ahorita se olviden del taller, dejen de leerlo y mejor concéntrense en lo biopsicosocial [modelo] y en su libro de habilidades para la vida, repásenlas bien y quiero que cada una piense, de qué forma pueden hacer que sus niños destaquen en cada uno de los ámbitos [de experiencia], qué actividades pueden hacer con ellos para que estos mejoren sus capacidades.

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

Posterior a las exposiciones sobre el modelo biopsicosocial, la directora realiza la siguiente pregunta: “¿Entonces maestras, ¿qué se les ocurre que puede ayudar a los niños a desarrollar sus capacidades [para la vida], qué actividades creen que les ayuden? Recuerden que pueden ser cosas que ya hagan, lo que quiero es que sean conscientes de estos conceptos”. Respuesta de Fernanda Sánchez:

⁷¹ Ver anexo 19

⁷² Ver anexo 20

Por ejemplo, los juegos de rompecabezas, estos son juegos donde los niños ya tienen un objetivo, no lo arman por armar, ya hay un fin en el armado. También los bloques, ahí se puede ver que comienzan a construir con una idea, ahí podríamos decir que desarrollan la creatividad, además de que se nota que les importa la figura, pues cuando otros niños se las destruyen ellos se sienten mal, eso también vendría a ayudarlos a reconocer sus sentimientos.

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

Por tanto, educadoras y directora trabajan en conjunto para incorporar nuevos elementos que ayuden a la labor educativa dentro de la EIN, donde la evaluación externa, en estos casos, se incorpora y forma parte de la operatividad interna de la organización, pues una vez comprendidas ciertas orientaciones conceptuales, se comienza con un proceso de reflexión que pretende incluir prácticas puntuales en la estancia que mejoren la calidad de esta.

Otra forma de capacitar al personal de la EIN es por medio de conferencias impartidas por especialistas en educación que contactan las directoras de diversas EIN de la región. Una de estas fue la impartida por la Mtra. Magdalena Velázquez, quien habló acerca del abuso sexual infantil y de qué forma deberían intervenir las educadoras ante una situación de este tipo⁷³.

Además de estas conferencias, un elemento de evaluación externa que se introducirá es la certificación del personal de las EIN, la cual consiste en la aplicación de un examen (teórico y práctico) para determinar si la persona está capacitada para brindar su servicio en las EIN; cabe recordar que al inicio de estas organizaciones bastaba que el personal contara con la educación secundaria terminada, sin embargo, con esta nueva norma se pretende dar un documento que conste que la persona cumple con los requisitos para desempeñar tal labor. Esto se debe al aumento de la educación preescolar brindada en estos espacios, a lo anterior se tiene que:

⁷³ En la exposición se habló de los factores informativos y preventivos ante tal situación de abuso, así como las cifras que refieren al contexto general del país en materia de educación sexual.

Las estancias infantiles del país serán certificadas para impartir educación preescolar con el fin de reducir el número de niños (que suman 1.7 millones) que no reciben esa instrucción, obligatoria por mandato constitucional desde 2002, anunció ayer el presidente de la república (Enrique Peña Nieto). Esta medida se extenderá también a los usuarios de los programas sociales.

Las secretarías de Educación Pública (SEP) y de Desarrollo Social (Sedesol) firmaron un convenio para ese fin [...]. Esto nos permitirá lograr el objetivo de otorgar esta educación donde están y adonde asisten o son cuidados y resguardados los niños, explicó el mandatario. Es un propósito importante “porque quedó acreditado que cuando un niño recibe educación desde edad temprana, sin duda desarrolla de mejor manera sus habilidades para recibir después enseñanza en otros niveles”, añadió.

El presidente mexicano insistió: no es un objetivo menor, “es cumplir que un tercio de los niños de esta edad –entre 3 y 5 años– reciban la educación y podamos cumplir con ese mandato constitucional: que haya educación para toda la niñez de nuestro país y que la estén recibiendo”.

Cuando quienes hoy cursan preescolar lleguen a la primaria –añadió– encontrarán maestros evaluados y con capacitación, y muy probablemente estudiarán en una de las 33 mil Escuelas al Cien.

José Antonio Meade, secretario de Desarrollo Social, habló de la certificación de 9 mil 237 estancias infantiles a cargo de la dependencia para garantizar que, además de cuidado y alimentación, los niños reciban el estímulo temprano de educación equivalente a preescolar.

(Elvira Vargas 2016).

Como puede apreciarse en la nota anterior, hay dos factores nuevos que afectarán las operaciones internas de la EIN, la certificación y el convenio de la SEP y SEDESOL, esto implicaría que, las EIN que sean parte de la REI ahora serán orientadas, monitoreadas y apoyadas por tres instituciones: DIF (desde 2007), SEDESOL (desde 2012) y SEP (desde 2016). Dentro de la estancia esto es percibido con cierta incertidumbre y duda por parte del personal. Ver siguiente conversación:

[La conversación se da entre las educadoras Fernanda Sánchez, Flor Rojas, Liliana Castañeda y el investigador]

F. Rojas: Entonces ¿tú si lo vas a hacer? [dirigiéndose a Fernanda Sánchez].

F. Sánchez: ¿Qué?

F. Rojas: Lo del examen.

F. Sánchez: Yo creo que sí, pues sino cómo le voy hacer, si ya no te van a contratar si no tienes eso.

F. Rojas: A mí me da miedo ese examen, la parte práctica no creo tener problema, pero en lo teórico siento que se me van a olvidar los conceptos.

F. Sánchez: Es cosa de que una estudie bien para no tener problemas.

- ¿Las van a evaluar o algo así?

F. Sánchez: Sí, es que ahora nos piden una certificación por parte de DIF, y nos hacen un examen para poder dárnosla, y es que ahora todas las que trabajamos en estancias [EIN] nos van a pedir eso. Y la verdad sí está algo caro

F. Rojas: Pues ni tanto, mi sobrino que fue aplicar examen al Tec. [refiriéndose al Tecnológico de Monterrey] le salió más cara.

F. Sánchez: Bueno, pero es el Tec. [risas], pues a mí tres mil pesos sí se me hacen caro, y sí puedo juntarlo, pero ahora se me viene muchos gastos y ahora pensar en eso [...] se me junta todo.

[Entra la maestra Liliana Castañeda y participa en la conversación]

F. Rojas: Maestra Liliana, ¿tú si vas a hacer lo de la certificación?

L. Castañeda: Pues tengo que ver, porque sí solo va a servir para estancias de SEDESOL no conviene por el costo, además, yo digo que debería haber un incentivo [risas], si nos van a pagar lo mismo, pues no hay mucha motivación.

F. Rojas: Pues a mí sí me da miedo hacer el examen y no pasarlo.

L. Castañeda: Cómo que se puso de moda lo de certificación, ya piden certificación para todo.

F. Sánchez: Pues sí, esta como raro, esto de la certificación ya va ser requisito si uno quiere seguir trabajando en estancias, y luego con eso de que los niños ya van a poder estar hasta los 5 años, pues como que lo exigen más [dirigiéndose a la maestra Xóchitl Rojas], lo que yo no sé, es si con eso ya vamos a poder dar clases a los niños de cuatro años, o si van a meter alguna licenciada a que les de clases.

F. Rojas: No sé, pero yo creo que sí, pues creo que ese es el chiste del examen.

- ¿Entonces los niños ahora van a poder estar hasta los 5?

F. Sánchez: Sí, dice la maestra [refiriéndose a la directora], que ahora ya va a meter primer año de preescolar, bueno yo digo que es segundo, porque ya damos primer año que son los niños que están a punto de cumplir los 4, pero bueno, ella dice que es el primer año y que ahora podrán quedarse hasta cumplir los 5 años, esto ya es un hecho, pero lo que no sabemos es si con la certificación vamos a poder dar esas clases o van a traer una licenciada a que las de.

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

Así, esta nueva certificación fungirá como parte de la evaluación externa aplicada a la EIN. Cabría destacar que estos factores externos no son exclusivos de certificaciones o conferencias, pues adicional a esto, un acontecimiento suscitado en otra EIN del Estado de México modificó parte de los lineamientos de la EIN en cuestión, este evento se narra en seguida:

A diferencia de otros días, el 17 de diciembre de 2015 hubo un evento distintivo fuera de las actividades cotidianas de la EIN. La directora reunió al personal y les mencionó que debido a un accidente ocurrido en otra estancia en el Estado de México, los celulares van a ser entregados al inicio del día con la educadora F. Sánchez, pues no quiere que mientras los niños duerman o coman se generen distracciones que pongan en riesgo la vida de los menores, esto debido a que en la estancia en la que se situó el accidente falleció una menor por problemas respiratorios, situación que aparentemente ocurrió por un descuido del personal al estar distraído con un aparato móvil.

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

Otro rasgo evaluativo se da por parte de los padres o familiares de los niños, quienes fungen como una forma más de valoración externa, ya que por el tipo de relación que se da entre educadoras y niños, el cual tiende a ser de cercanía y cuidado, los padres cuestionan al personal sobre el comportamiento del niño, así como su estado físico y de salud. Por lo anterior, la relación entre infantes y adultos dentro de la EIN suele hacerse más rígida cuando el número de niños es superior a los diez o cuando

su bienestar físico se encuentra en riesgo. Con respecto a esto, Ana Puerta comenta: *“Cuando son las actividades físicas o salimos al patio tenemos que tener muy controlados a los niños, para evitar que haya accidentes, por eso nunca pueden estar solos [...], aunque ahora que hay menos niños es más fácil jugar con ellos sin tanto control como otros días”* (Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017). Con este mayor control se busca evitar que los menores sufran algún accidente que haga que los padres respondan con peticiones de cuidado y vigilancia más exigentes por parte del personal. Lo anterior se puede comprender de forma más particular con la siguiente situación:

[La conversación entre el investigador (rol de auxiliar) y la educadora Fernanda Sánchez]

- ¿Te ayudo a bajar a los niños?

F. Sánchez: No, quédate con ellos y yo los voy bajando uno por uno, es que apenas la semana pasada Bryana mordió a ‘Mau’

[Después de terminar la actividad del aseo]

F. Sánchez: Gracias, es que ya si uno no los ve, luego pasa lo que pasó la otra vez.

- ¿Sí mordió fuerte a ‘Mau’?

F. Sánchez: Sí, y su mamá se enojó mucho, hasta me dijo que si no sabía cuidar a ‘Mau’ lo cambiará de grupo, así que mejor hay que estarlos viendo el mayor tiempo posible, porque, aunque sean los más grandes, siempre pasan cosas, por eso hay que checarlos a cada rato.

(Trabajo de campo, octubre 2015 – julio 2017).

Aunado a esto, el rol de padres o familiares influye también con su apoyo en la educación de los niños, pues se llega a percibir que no todos los padres auxilian al niño en su desarrollo educacional. Por ejemplo:

- Directora: Deben aplicar esto que ahora están viendo [haciendo referencia al modelo biopsicosocial] con los niños para que ellos desarrollen mejor sus habilidades. ¿O qué es lo que les falta para lograr que los niños aprendan mejor?

- Flor Rojas: Bueno, yo creo que también influyen mucho los papás, y es que luego los padres no nos apoyan, por ejemplo, con Aylín, le pido que haga las cosas y no quiere, y la otra vez me contestó: “Mi papá me dice que soy una princesa y las princesas no hacemos nada”, y eso hace que los niños se confundan, porque nosotras les damos indicaciones y sus papás los consienten mucho y así hacen que nos retrasemos. Siento que luego, como no están tanto tiempo con ellos, cuando los ven les quieren dar todo y aquí por eso no cumplen lo que se les pide, y más ella [refiriéndose a la menor], que ya estaba empezando a participar y de nuevo ya no quiere hacer las cosas.

(Trabajo de campo, octubre 2015 – julio 2017).

4.3.4 Relaciones y vínculos (internos/externos)

Lo expresado hasta aquí sobre la organización en la EIN, puede comprenderse de manera más amplia al observar las relaciones generadas entre el personal de la estancia (miembros del organismo social, es decir, quienes permiten el continuo operar de la organización) y los menores (grupos externos de la organización que son incluidos mediante un proceso de inscripción), las cuales son continuas y parte de una red de relaciones “conectadas”. Según Elizabeth Bott (antropóloga anglo-canadiense), retomando la teoría de redes sociales, existen diversas redes (específicamente redes extrafamiliares) que pueden ser visualizadas por medio de diagramas que permitan explorar las conexiones entre individuos, familias, grupos, etcétera.

Dos de estas redes son: “Red dispersa” y “Red conectada”, en la primera hay pocas relaciones entre los miembros de un grupo u organización, mientras que en la segunda hay mayor número de relaciones, es decir, es una red conectada ampliamente (Rosemberg 2003). Lo anterior, aunado a lo descrito hasta ahora, implicaría que la EIN en cuestión puede ser considerada como una organización en donde prevalece una red conectada ampliamente. De manera gráfica, dicha red puede observarse de la siguiente manera:

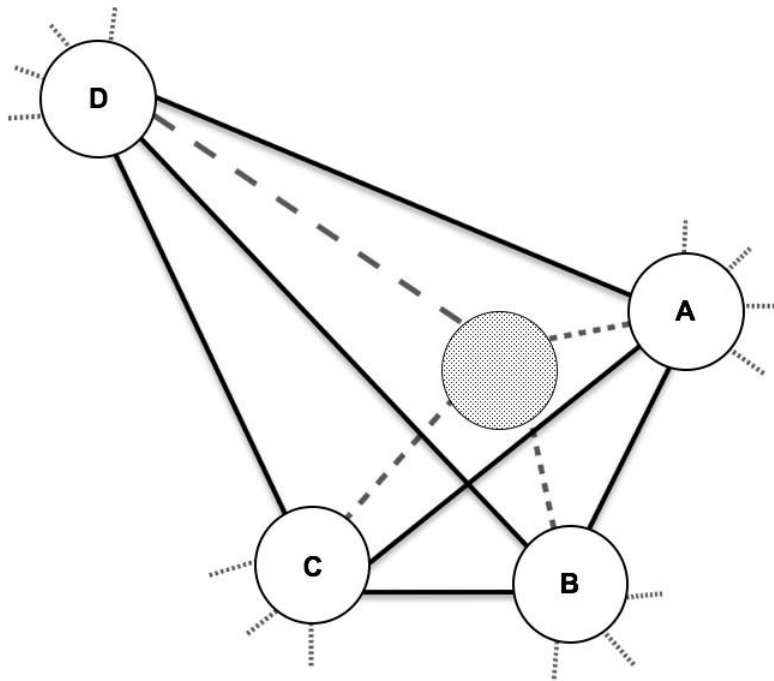
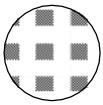
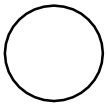


Diagrama 2. Red conectada. Fuente: elaboración propia

Donde:



La organización. Compuesta por el personal de la estancia: educadoras, auxiliares y directora.



Unidades externas a la red organizacional. Son los grupos de niños/as inscritos en la estancia, los cuales forman parte de la organización como unidades “extrafamiliares”.



Las líneas punteadas que salen del círculo sombreado representan las relaciones de la organización con las unidades externas. Su cercanía y lejanía con la organización varía de acuerdo con el nivel de dependencia para con los miembros de esta.

Representan las relaciones de los miembros de la red entre sí, es decir, las conexiones entre unidad con unidad. En términos más puntuales, se expone si hay convivencia entre cada grupo de la Estancia.

Las líneas punteadas que salen de los círculos indican que algún o algunos miembros de las unidades externas de la red mantienen relaciones con otras organizaciones o grupos ajenos a la EIN. El primero y más evidente es la familia, mientras que el segundo refiere al centro de salud al cual están afiliados (los niños de la estancia, para poder ser inscritos deben estar afiliados a un centro médico), la tercera son los medios de comunicación a los cuales los infantes están expuestos, y finalmente los que tienen una cuarta línea, es porque en ese grupo hay quienes asisten a algún centro especializado en educación, terapia, etcétera⁷⁴.

UNIDAD	GRUPO
A	Lactantes
B	Maternal A
C	Maternal B
D	Preescolar

Otro tipo de relaciones generadas en la organización y que pueden ser visualizadas por medio de otro diagrama, son las existentes entre sus propios miembros (el personal de la EIN), esta vez retomando la distinción de A. L. Epstein (1969), entre “redes efectivas”, las cuales conocen a Ego y se conocen entre ellas, y “redes extensas”, donde la gente conoce a Ego, pero no a todos los que Ego conoce, es decir, las personas no se conoce entre sí (Rosemberg 2003). En concordancia con

⁷⁴ En este caso, dos niños de preescolar asisten a un centro especializado para el desarrollo del lenguaje, mientras que, en lactantes, un niño asiste a un CRIT (Centro de rehabilitación infantil teletón) para recibir terapia física.

lo anterior, la red entre el personal de la EIN es una *Red efectiva*, como se aprecia a continuación:

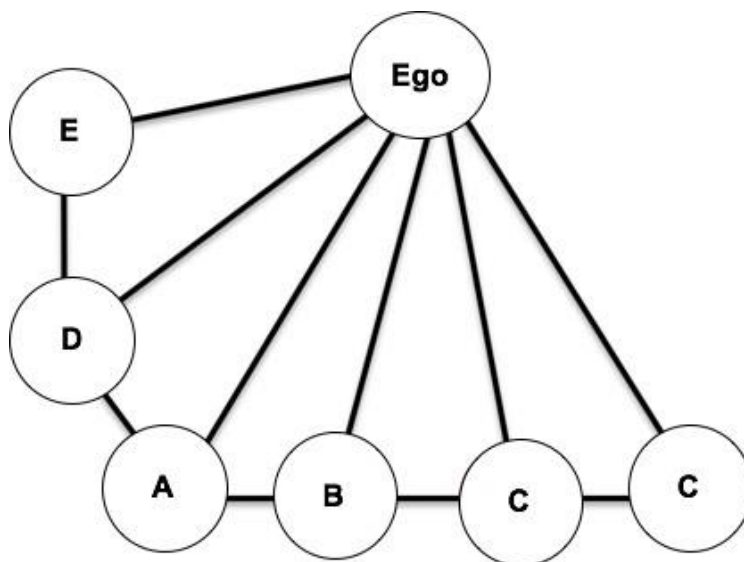


Diagrama 3. Red efectiva. Fuente: elaboración propia

Donde *Ego* es la directora y los círculos subsecuentes son las educadoras y auxiliares de la estancia. Cabe hacer mención que, si hay mayor proximidad de un miembro hacia *Ego* es debido al nivel de relación existente entre dicho miembro y *Ego*, el cual es más constante y directo.

UNIDAD	PERSONAL
E	Luis Estrada (Auxiliar)
D	Fernanda Sánchez
A	Liliana Castañeda
C	Ana Puerta
C	Alma Álvarez
B	Flor Rojas
EGO	Julia Álvarez

4.3.5 Sociabilidad y Cooperación

Si bien instituciones como SEDESOL y DIF son las que orientan parte de las actividades de la EIN por medio del PEIN, las estancias toman decisiones internas complementarias a la política educativa o bien, que salen de las expectativas de este programa. Un ejemplo de ello puede notarse con las fechas relevantes en la EIN, pues si bien se conmemoran fechas festivas nacionales como parte de la enseñanza a los niños, las educadoras incorporan al periódico mural los días en que los niños cumplen un año más. Esto cobra relevancia dado que, cada vez que el cumpleaños de un niño o niña cae entre semana, se le festeja al menor con una fiesta, donde el personal y compañeros del festejado le entregan algún obsequio. Esta actividad se da generalmente durante las primeras horas del día, y aunque también se suele festejar a las educadoras en su cumpleaños, el tiempo del festejo es más corto en comparación al de los niños. Estas celebraciones rompen con el itinerario (MDD), y son momentos de legitimación, pues las expectativas desaparecen y surgen eventos de juego y convivencia más espontáneos y no dirigidos.

A pesar de que el personal hace hincapié en la limpieza cotidianamente, durante este tipo de acontecimientos lanzan confeti por todo el salón y lo reparten entre los niños para que jueguen con él, donde la intervención disciplinaria se reduce significativamente, y la convivencia que se percibe es horizontal, la cual solamente puede llegar a ser interrumpida si el bienestar físico de algún niño está en riesgo (ejemplo de ello es que corra fuera del salón y que se dirija a áreas donde no haya adultos cerca).

Un ejemplo similar es el evento de graduación de los niños. Este acontecimiento no es regular, pues se genera cuando varios niños terminan el ciclo generacional, es decir, cuando varios niños llegan a la edad de cuatro años (edad máxima de estadía) y estos deben pasar a otra etapa escolar. Sobre esto, la directora comenta:

- ¿A quién se le ocurrió lo de las graduaciones?

Julia Álvarez: Pues yo empecé a hacerlas hace tiempo, el problema era reunir a los papás, por su trabajo luego es difícil. Cuando sale un niño o dos no hacemos esto, pero ahora se juntaron varios niños y pues los papás accedieron, muchos todavía van a seguir viniendo unos días, pues unos apenas van a cumplir los cuatro y otros nos piden que los esperemos un poco más de tiempo en lo que ubican al niño en otra parte, pero como todos ellos ya se van este mes o algunos el lunes ya no regresan, pues se decidió hacer la salida (graduación).

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

En este evento, los niños reciben un certificado⁷⁵ brindado por la EIN, el cual es entregado por la directora de la estancia y el director general de Educación del municipio. Al final de la formalidad se hace una comida colectiva con la familia de los niños, quienes, en esta ocasión, apoyaron con la comida, de esa forma el gasto es menor y hay apoyo entre los padres y personal.

Además de eventos emblemáticos como la graduación, hay momentos dentro de la cotidianidad del día donde educadoras como Fernanda Sánchez, a pesar de su rol, suele relacionarse de manera más emocional con los niños, abrazándoles y besándolos en la frente, esta escena suele ser recurrente, pues cuando la educadora se acerca con los niños o juega con ellos los abraza y se ríe junto con ellos. Los niños en respuesta a la acción de la maestra responden afectivamente al abrazo.

El rol de las educadoras es entonces, además de una guía de formación, una persona con la que se juega y es una amiga más para los niños, pues a pesar de su rol de adulto, el cual asume cuando los niños ponen en riesgo su bienestar físico o el de sus compañeros, hay una convivencia mediante relaciones que apremian emociones donde el cariño se sobrepone a las expectativas educativas; lo anterior puede reafirmarse con lapsos que se dan por lo general al final del día, pues cuando

⁷⁵ Ver anexo 21

ya algunos niños se fueron, los adultos juegan con los que quedan de forma más libre y espontánea, generalmente con las pelotas o con los cubos de plástico, aunque es lanzando las pelotas, el juego en donde las educadoras y auxiliares se integran de manera más continua. De manera más particular se describe el siguiente evento:

Cuando sólo quedan cuatro niños en el salón, el auxiliar Luis Estrada comienza a lanzarle pelotas de plástico al niño Diego (ambos se ríen) y el niño le responde lanzándole otra pelota, Mauricio se une a la dinámica lanzando una pelota, Bruno saca todas las esferas de plástico de la bolsa y todos comenzamos a lanzárnoslas, de pronto todos le lanzamos las pelotas solo a Diego y este corre y se ríe, luego se hace lo mismo con Mauricio y Aylin, el juego continúa persiguiéndonos y lanzándonos pelotas unos a otros, mientras nos reímos. Finalmente tocan el timbre y Bruno tiene que irse, llega la educadora F. Sánchez y dice: “Es hora de recoger el material, ayuden a recoger todo” y el juego baja de intensidad hasta finalizar.

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

Por tanto, si bien la EIN puede considerarse como una organización que tiene como objetivo el cuidado y la educación de los niños, esto no implica que en la estancia todas las relaciones se vivan de manera disciplinaria, ya que, aunque en las comidas, juegos, ejercicios y al momento de dormir haya indicaciones generales que deben ser llevadas a cabo por los niños, existen momentos de diversión y de legitimación hacia el infante, es decir, cuando el juego no pretende otra cosa más que la diversión entre niños y adultos; esto último no hace que la EIN se desvíe de su objetivo, que es la educación de los niños, sino más bien fortalece los lazos de socialización que permiten precisamente cumplir su expectativa como estancia infantil.

Capítulo 5: Análisis antropológico (Observación de segundo orden)

5.1 Organización de la organización

El objetivo central de este trabajo de investigación es responder a la interrogante: ¿cómo se relacionan las políticas públicas en la operatividad de las organizaciones sociales? Tomando como referente de análisis la política pública PEIN (Programa de Estancias Infantiles) aplicada en una EIN (Estancia infantil) en concreto. Como se dijo en apartados previos, se hará uso de la Teoría General de Sistemas Sociales, la cual, en términos teóricos y metodológicos, concibe a la EIN como un sistema organizacional de carácter educativo y como tal, se caracteriza por “su reproducción mediante decisiones [comunicaciones] que se delimitan de su entorno a partir de reglas de membresía [...]. Las organizaciones establecen mecanismos para la participación de las personas en sus decisiones y establecen fines y medios a partir de estas mismas decisiones” (Arnold, Cadenas & Urquiza 2014: 11); dichas decisiones se conectarán con otras decisiones más específicas, hasta que se conviertan en acciones concretas que cumplan las tareas que han sido objeto de la cadena de decisiones (Rodríguez 2014).

Además de las decisiones como forma específica de comunicación de la organización, esta –como todo sistema– se distingue de su entorno, lo que le permite delimitar su operatividad, distinguiendo sus interacciones (internas) cotidianas en los respectivos mundos de vida de las personas (sistemas psíquicos o de interacción) de factores externos que se experimentan por medio de relaciones de alianza, oposición o negación con diferentes actores, grupos y organizaciones. Esto lo logra, reduciendo su contingencia por medio de roles, posiciones de autoridad y actividades específicas, orientadas para este caso, al cumplimiento de expectativas educacionales (transformación del niño).

5.1.1 Irritaciones del sistema

Desde una óptica sistémica, la inclusión de la población se vuelve una necesidad funcional para el Estado de Bienestar, donde todo tema es susceptible de ser

politizado, lo que trae como consecuencia inestabilidad en la medida en la que el propio Estado de Bienestar debe reaccionar frente a necesidades que él mismo ha producido (Luhmann 2007a). Un ejemplo de ello es la idea de igualdad de oportunidades, esta, para el caso particular de México, busca alcanzarse mediante estrategias gubernamentales como son políticas públicas. Una de estas es el PEIN, el cual pretende ampliar las posibilidades de empleo de la ciudadanía, al brindar un espacio adecuado para el cuidado de los hijos, menores de 4 años, de madres y padres solteros que trabajen. Además de esto, el programa busca que los niños de esta edad reciban una educación basada en los valores y la responsabilidad, por lo que su impacto está pensado a nivel laboral y educativo del país. Es decir, busca cumplir su meta mediante su irrupción en la educación.

Lo anterior complejiza el entorno de organizaciones educativas como la EIN, la cual ve en estrategias como el PEIN irritaciones que le pueden permitir cumplir sus expectativas educativas, pues las políticas públicas son estrategias creadas a partir del contexto nacional, el cual es relevante para el sistema. Al respecto la directora de la EIN menciona:

La educación y más la enseñanza de valores a los niños más pequeños es importante, ya que el país está en una situación difícil y creo que el trabajo que hacemos aquí es importante para evitar que problemas como violencia o pobreza sean aún peores, creo que en eso las estancias son una buena ayuda no solo a los papás sino a los niños también, pues no sólo vienen y los cuidamos mientras trabajan, aquí aprenden muchas cosas que les ayudará después.

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

Es así como la situación del país, que es vivida como “difícil”, genera que sistemas sociales como el político tomen decisiones que aparentemente busquen neutralizar esta situación. Recordemos que, para este sistema es importante generar legitimidad y así estar más tiempo en el lado gobierno de la distinción binaria del código poder, por lo que la creación de políticas públicas busca cumplir expectativas sociales (bienestar social) o simular cumplirlas, para así poder seguir estando en el

lado positivo del código. Este tipo de decisiones aunadas al contexto nacional son relevantes para el sistema organizacional EIN, ya que ve en ellas una oportunidad de actualizar sus operaciones, dicho, en otros términos, se ve irritada por esta, lo que lleva a complejizar su dinámica interna. Sobre esto, la directora Álvarez relata:

Cuando nos inscribimos en el programa tuve que hacer muchas cosas, desde que las instalaciones fueran las adecuadas, comprar letreros de salidas de emergencia, mejorar lo de la luz (instalación eléctrica) y tener un personal capacitado, por eso, las maestras que quieran continuar tuvieron que ir a los cursos del DIF y así aprender mejor sobre el cuidado de los niños, y ya como te diste cuenta, esos cursos son continuos, como al que fuimos hoy, donde nos capacitan y actualizan.

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

5.1.2 Interpenetración

Según se estableció, la principal expectativa del PEIN, y, en general, del Plan Nacional de Desarrollo de 2007 y posteriormente de la Cruzada Nacional Contra el Hambre de 2012, es la igualdad de oportunidades; lo que implica que, tanto el sistema político como organizaciones administrativas-burocráticas se centren en lograr dicho objetivo, por eso, la política PEIN se presenta como una forma de ayuda, principalmente a madres y padres solteros. Esta operatividad entre administración y gobierno toma la forma de interpenetración, dado que, para que el sistema político pueda comunicar sus decisiones a la población, requiere conocer el estado de sus políticas, y para el caso que compete, se valdrá de organizaciones administrativas como SEDESOL y DIF.

Tal interpenetración ocurre porque “la operación de un sistema debe presuponer que el entorno garantiza condiciones de posibilidad muy complejas que no pueden tomar parte de manera operativa, en la reproducción de la clausura de operación del sistema. Dicho de manera más compacta: las condiciones de posibilidad situadas en el entorno no se pueden incluir en la operación misma del sistema” (Luhmann 2009a: 278, 279). Por lo anterior, se puede considerar que estos sistemas

burocrático-administrativos co-evolucionan con las organizaciones políticas (partidos políticos o gobierno en turno) y auxilian a la construcción del sistema político, pues este último, al estar imposibilitado de lidiar con toda la complejidad del entorno, las organizaciones burocráticas se vuelven un lazo para lidiar con las expectativas de la ciudadanía, o sea, son fundamentales para simular/crear una comunicación horizontal con los gobernados del sistema político y este pueda continuar en el lado gobierno. Esto toma relevancia, ya que, para el caso que compete, serán DIF y SEDESOL las organizaciones que se relacionen de manera directa con la EIN, siendo estos sistemas los lazos con el sistema político y de los cuales emergen las irritaciones (evaluación, monitoreo, etcétera) que actualizan y complejizan la operatividad de la organización EIN.

De tal forma, las políticas públicas buscan responder a las demandas sociales, y la interpenetración entre sistemas busca generar un gobierno que dé la apariencia de mayor representatividad, ya que así, el sistema político puede tomar decisiones vinculantes con organizaciones como la EIN, la cual podrá, si así lo decide, modificar sus operaciones al incorporarse a una política pública.

5.1.3 Forma de observación: inclusión/exclusión

En el caso de la EIN, la incorporación al PEIN le hizo adoptar parte de los lineamientos de éste en su operatividad con el objetivo de ser considerada una organización educativa formal. Al tomar la decisión de pertenecer al programa, sus operaciones se formalizan y se vuelven relevantes para el sistema político y comienza a operar bajo la distinción binaria típica de las organizaciones sociales: inclusión/exclusión. Dicha forma de observar está presente en las expectativas educativas de la EIN, es decir, la de transformar al niño. Lo anterior puede notarse cuando se busca hacer del menor un individuo con mayor grado de independencia, por ello, tanto los juegos como las didácticas de convivencia introducen al educando a la vida adulta, haciéndole incorporar a su conocimiento el respeto, la identificación de roles, horarios, y demás valores y normas que se consideren esenciales en la

educación de los menores. Se puede hablar entonces, que la forma de observación específica de la EIN es la distinción: independiente/dependiente, donde el lado positivo de la forma es independiente y las comunicaciones del sistema giran en torno hacer del menor un sujeto con un mayor grado de autonomía.

Para logra tal objetivo, la EIN se valdrá del modelo de atención Ámbitos de Experiencia (ADE), así como los Momentos del Día (MDD), los lineamientos puntuales que la organización retome para modificar sus operaciones, a lo que la directora Álvarez agrega:

Con lo de los ámbitos de experiencia que los llevamos desde este año [2015], fue algo con lo que trabajamos y nos preparamos en varios cursos, la verdad muchas cosas ya las practicábamos, pero otras nos ayudaron a mejorar, y los papás se dan cuenta, pues ahora ven que los niños ya están como más despiertos y ven que aprenden cosas nuevas.

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

La educadora Fernanda Sánchez puntualiza que:

Yo siento que no cambiaron muchas cosas, más que nada fue que ahora somos más conscientes de cómo ayudamos a los niños, pero desde antes ya jugábamos y les enseñábamos cosas que ahora están en el manual y que nos decían en los cursos, eso sí, ahora nosotras tenemos más tareas [risas]. Por ejemplo, siempre hemos tenido pláticas con los papás, pero ahora les entregamos su evaluación⁷⁶ y les decimos como van en cada ámbito.

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

Al respecto uno de los padres de familia opina:

Yo primero tuve aquí a Ale, y ahora que vuelvo a traer a mi hija más pequeña (hermana menor de la niña Alejandra), me doy cuenta que hay mejor orden a la hora de decirnos cómo van nuestros niños y las evaluaciones me ayudan a que pueda

⁷⁶

Ver anexo 16

hacer tareas junto con ella que le ayuden más. Además, las maestras siempre nos avisan con tiempo si se necesita un material o si se va a hacer una actividad donde los niños deban llevar ropa cómoda.

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

Así, tenemos que modelos externos pueden actualizar el PEIN complejizando la cotidianidad en un sentido de formalidad, donde las prácticas de convivencia toman expectativas de enseñanza más claras, especializando la autoobservación del sistema. Al respecto, la educadora Fernanda Sánchez considera que: *“Las evaluaciones y los manuales nos ayudan a darnos cuenta si avanzamos con los niños, si realmente aprenden bien o si hay que mejorar en ciertas áreas, y si los papás nos echan la mano pues es más fácil que su niño aprenda más rápido cosas que a lo mejor se le dificultan”* (Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017). Lo anterior, hace que actividades como el baile o la comida sean importantes para conocer qué tanto el niño es más o menos dependiente del adulto.

5.1.4 Clausura operacional

Si bien el PEIN y sus protocolos de ejecución inciden en la estructura de la EIN, la forma en que son ejecutadas las actividades, es decir, la forma en que son llevados a cabo los MDD es algo que deciden las propias educadoras (tipo de canción, forma de bailar, organización de grupo, etcétera), de hecho, los MDD no son siempre ejecutados con forme al horario establecido, se vuelve así, una decisión interna y contingente. Esto ocurre porque la organización se observa a sí misma antes de llevar a cabo una labor, es decir, antes de tomar una decisión considera sus posibilidades y dependiendo de éstas opta por alternativas posibles; lo anterior se da en un marco de indeterminabilidad que el entorno le ofrece, por lo que es su gestión interna la que le permite reducir la complejidad del entorno y producir sus comunicaciones, en otros términos, *“el sistema se encuentra en el estado permanente de incertidumbre sobre sí mismo en relación con el entorno, y puede producir y controlar esta incertidumbre mediante la auto organización”* (Luhmann 2010: 70).

Tal auto organización ocurre porque “cada observación sobre el entorno debe realizarse en el mismo sistema como actividad interna, mediante distinciones propias (para las cuales no existe ninguna correspondencia sobre el entorno)” (Luhmann 2009a: 101). Esta funcionalidad organizacional se da mediante una clausura operacional, la cual “trae como consecuencia que el sistema dependa de su propia organización. Las estructuras propias se pueden construir y transformar únicamente mediante operaciones que surgen en él mismo” (Luhmann 2009a: 109); por ejemplo, las relaciones humanas que se dan dentro de la EIN, especialmente la relación profesor/alumno, se construyen mediante vínculos afectivos (comunicación) que reducen la incertidumbre; pensemos en los conflictos típicos en la EIN, donde el comportamiento de un menor es impredecible ante situaciones específicas, como el llanto de un menor en un momento aparentemente agradable, este tipo de situaciones son parte de la continua indeterminación del sistema, por lo que los conflictos suelen ser atendidos por medio de los lazos construidos entre adultos y niños, y su resolución o falta de esta es dependiente siempre del personal y su forma de abordarlos, es decir, mediante decisiones internas del sistema, ya que, “los miembros de la organización [...], pueden ayudar siempre con su memoria personal, cuya evaluación es naturalmente subjetiva y sólo cristalizada mediante la comunicación”. Este tipo de relaciones (subjetivas/emotivas) pueden leerse como auto observaciones y actualizaciones continuas⁷⁷, pues debido a su contingencia, no puede especificarse a nivel protocolar, o sea, “la clausura respecto al entorno abre al sistema oportunidades de variación estructural que no podría tener con vínculos inmediatos” (Luhmann 2010: 73, 74).

Podemos concluir que, los vínculos afectivos que se dan entre niños y adultos –en sí mismos contingentes–, reducen la incertidumbre y reafirman la auto organización (autopoiesis) del sistema, esto es así, porque “la autopoiesis depende del hecho de

⁷⁷ Se está, por tanto, frente un sistema que opera como-máquina no trivial y como tal, “debe consultar, en todas sus operaciones precedentes. Estas máquinas-no triviales son incalculablemente complejas, esto es, deben ser tratadas (por sí mismas o por otros observadores) como si pudiesen decidir libremente. Y sólo esta incalculabilidad (que para todo observador está dada) hace posible observar decisiones” (Luhmann 2010: 99).

que un sistema esté en la situación de producir improbabilidades internas desviándose a lo habitual” (Luhmann 2010: 77), por ello, si la comunicación es en sí improbable para esta visión sistémica, las comunicaciones entre menores y adultos es una improbabilidad que se vuelve habitual. Es así, que los sistemas de sentido que enmarcan la cotidianidad de la estancia se dan bajo un marco de relaciones emocionales que permiten la operatividad educacional, siendo este tipo de relaciones la sociabilidad necesaria para que la EIN, como organización educativa, funcione como un sistema de autogestión que produce comunicaciones del tipo educativo.

5.1.5 Función (selección pedagógica)

Como se ha especificado, la forma de relacionarse entre adultos e infantes parte de decisiones propias del sistema, siendo éstas, el medio de absorción de incertidumbre, propio de las organizaciones, con tal concepto de reducción de indeterminabilidad “las organizaciones son descritas como sistemas sociales que transforman incertidumbre en certidumbre [...]. Con esto, la organización se vincula a un mundo que ella misma ha construido y en el cual cree, porque es el resultado de su propia historia decisional” (Luhmann 2010: 254).

Siempre es difícil trabajar con niños, es mucha responsabilidad, pero también es una bonita experiencia y aprendes muchas cosas [...]. Al inicio claro que te desesperas un poco [risas], pero con el paso del tiempo vas entendiendo cómo tratar a cada uno y cómo enseñarles cosas [...]. La comunicación claro que es importante, pues cada uno tiene sus formas, hasta los más chicos, pero una vez que los conozcas les agarras cariño y también es más fácil la convivencia, uno aprende poco a poco, mira a Aylin, cuando llegó lloraba mucho y ahora no le pesa quedarse hasta tarde [6:00 pm], eso sí, hay que jugar siempre con ella, porque aún le cuesta convivir sola con otros niños, tenemos que acompañarla casi siempre.

(Fernanda Sánchez, Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

Este fragmento refleja cómo a partir de la experiencia y mediante decisiones, se logró relacionarse con una niña en específico. La educadora narra la forma en que mejor puede relacionarse con la menor, donde se evidencia la importancia de la construcción de relaciones afectivas. Así, la socialización se vuelve fundamental para que la relación adulto-menor se concrete y puedan así producirse comunicaciones educativas, o sea, hacer del menor un individuo independiente.

Dicho en términos sistémicos, la función específica de la organización educativa se enfoca en la *selección pedagógica*, para el caso de la EIN, tal selección toma la forma independiente/dependiente, operando de manera binaria entre un antes y un después (inclusión/exclusión). Para cumplir tales expectativas, la toma de decisiones reduce la incertidumbre al no enfocarse en objetivos externos y construyendo una *complejidad secundaria*, “éste es precisamente el principio de formación de sistemas mediante la clausura operativa de sus límites: Se excluye el entorno para que el sistema pueda construir su propia complejidad, y el límite exterior operativamente producido es marcado internamente por medio de la distinción entre autorreferencia y heterorreferencia” (Luhmann 2010: 261).

Por un lado, las decisiones que refieren al propio sistema (autorreferencia) buscan hacer del menor un individuo con mayor grado de independencia del adulto y es junto con los padres, con los que se analiza si han logrado tal objetivo. Por otra parte, las decisiones que refieren al entorno (heterorreferencia), se enfocarán en cumplir con lineamientos de programas diseñados por externos, pero, que cumplan las expectativas de la organización, así, el itinerario o bien los momentos del día (MDD) son un diseño externo que se introduce a la EIN para tener una guía que apoye el cumplimiento de las expectativas propias del sistema, donde la EIN es la que toma la decisión de incorporarlas en su cotidianidad para así reducir su complejidad y lograr concretar de manera eficiente su objetivo, para ampliar esta idea, se debe tomar en cuenta que:

En la red recursiva de la autopoiesis, las decisiones se orientan siempre por otras decisiones y la mayoría de las veces refleja su propio valor de orientación para otras decisiones [...]. Las organizaciones son máquinas históricas, sistemas no triviales, que se van continuamente ubicando en un estado concreto determinado, al cual se deben referir cuando deseen decidir cómo hay que seguir (Luhmann 2010: 269, 270).

Por ende, hay decisiones de índole educativo propias de la EIN que se orientan por decisiones externas sin que eso implique la ruptura de la clausura operativa, pues la organización educativa busca operar siempre en función de su selección pedagógica (función sistémica) que le es propia: independiente/dependiente; el entorno le servirá entonces para reafirmar su propia autorreferencia. Teniendo en cuenta lo anterior, “llamaremos *programas condicionales* a los programas orientados prioritariamente por el Input y *programas de fines* a los programas orientados prioritariamente por el Output” (Luhmann 2010: 304). Por lo tanto, políticas públicas como el PEIN funcionan como programas condicionales, en esta forma de programa se da una introducción artificial, no pre-existente, que debe ser construida en el propio sistema y debe ser vinculante por medio de sus propias decisiones (Luhmann 2010), esto quiere decir, que si bien el PEIN aparece de manera protocolar para organizaciones políticas, este aparece en el mundo del sistema en el momento en que es ejecutado, es en ese preciso momento en el que el programa existe y se vuelve parte de la operatividad de la organización.

5.1.6 Acoplamiento estructural

Si bien políticas como el PEIN cumplen una función para otras organizaciones (v.g. legitimidad social), para la EIN es un programa condicional que le ayuda en la ampliación de posibilidades causales, auxiliándole en la construcción de su propia causalidad, logrando la independencia del entorno, permitiéndole clausurarse operativamente y construir su propia complejidad; esto lo hace redefiniendo sus irritaciones y decidiendo a qué le otorga efectos causales (Luhmann 2010). Piénsese, por ejemplo, en el modelo de atención, donde los ADE buscan, a partir

de ciertas capacidades (v. g. observar a las personas que le rodean), lograr objetivos en particular (v. g. que el niño a través de sus sentidos aprenda a captar, percibir y reconocer las características de las personas)⁷⁸. Mediante estas lecturas causales, el programa ayuda a limitar el tipo de educación que le es relevante al sistema, por eso “depende de qué programas son activados el modo en que estas irritaciones serán definidas en el sistema y transformadas en informaciones” (Luhmann 2010: 323).

Cabe hacer mención que “la teoría de sistemas autopoieticos concibe las estructuras como elementos flexibles y variables. Lo constante en un sistema, según esta teoría, es su tipo de operación, pero no su estructura” (Galindo 2008: 65), siendo la operación la selección pedagógica y la estructura el cómo se lleva a cabo tal selección, por ello, cuando la forma en que se cuida a los menores se modifica estamos frente a una variación y actualización de la estructura, que, para el caso, se da por irritaciones provenientes de programas como el PEIN, y que la EIN decide transformar en información legítima y propia de la organización

Cada año buscamos hacer cosas nuevas, como la pastorela del año [2015] pasado o ahora con la graduación de los niños, también con los manuales y las tarjetas de los ámbitos de experiencia tratamos de que las maestras estén mejor preparadas y así puedan enseñarle mejor a los niños, hace dos años no teníamos lo de los ámbitos de experiencia y ahora eso nos ayuda a planear mejor las actividades y que estas estén relacionadas con lo de las tarjetas.

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

Para este tipo de organizaciones el *éxito evolutivo* “depende de su capacidad de aprendizaje implicada en el cambio estructural. Todo esto no quiere decir que ya no exista estabilidad sistémica, sino que esta estabilidad debe ser entendida como estabilidad dinámica” (Galindo 2008: 65), esto se logra mediante actualizaciones, lo que significa que, “por la razón que sea, el sistema optó por una determinada forma

⁷⁸ Ver anexo 6

comunicativa y no por otra” (Galindo 2008: 76). Esta estabilidad dinámica se construye mediante “un entrelazamiento recursivo de comunicación previa y posterior. Un entrelazamiento tal puede ser autotemático, puede informar sobre la propia comunicación, poner en duda las informaciones, rehusar la aceptación, dar normas sobre la conducta admisible o inadmisible, etc., —todo ello a condición de que ocurra, a su vez, en la forma operativa de comunicación [decisiones]—” (Luhmann 1998: 58, 59). Así, por ejemplo, la evaluación interna que se le da a los niños toma como bases parámetros del PEIN⁷⁹, pero opera de manera particular en reuniones con los padres de familia, con los cuales se conversa cada situación en específico.

Directora: ¿Qué notaron hoy en la junta?

F. Sánchez: Pues ahora sí vinieron más papás y que, aunque les pasamos los formatos de evaluación [anexo 16], como que no hicieron mucho caso y prefirieron preguntarnos directamente.

Directora: Los formatos están para ayudarnos, pero siempre hay que explicarles a los papás cómo vemos a sus hijos, eso es lo más importante, por eso los formatos son más para nosotras que para ellos, es para tener un control más claro y que luego no se les olvide cómo va cada uno de sus niños, ustedes deben saber sacarle el mejor provecho, como Dani en su momento, que se apoyaba en carteles para explicar qué hacía y cómo iban sus niños.

(Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

Como se puede notar, el formato no sustituye el trato entre padres y educadoras, sino que lo especializa y ayuda a dirigir las juntas; son normas que se adoptan para la atención a los padres, y que cada educadora emplea de forma particular en cada junta que se tiene con los tutores. En cuanto a la evaluación externa, sucede algo similar, pues esta ayuda a las actividades que se tiene con los menores, ya que el sistema permite evaluaciones que hagan de su personal miembros especializados, buscando así desempeñar de mejor manera las labores que cumplen; esto precisamente es informar sobre la comunicación, una forma de autoobservarse y

⁷⁹

Ver anexo 16

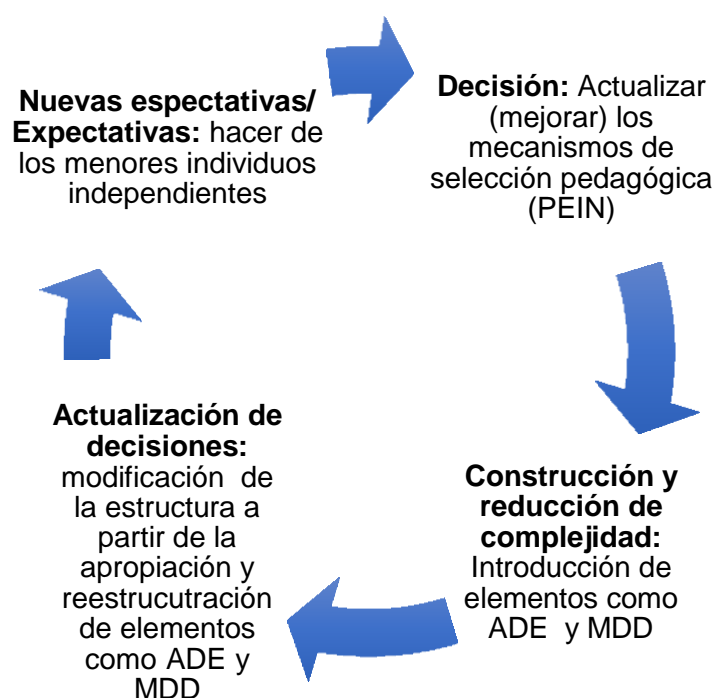
así replantear o reafirmar las decisiones hasta ese momento tomadas, en otros términos, es “una continuidad recursiva de las operaciones elementales, que entonces, en este sentido básico, han de ser concebidas como «autorreferenciales», ya que sólo pueden lograr su propia unidad mediante su autorreferirse a otras operaciones del mismo sistema” (Luhmann 1996: 224). La EIN es así, un sistema autorreferente que opera de manera recursiva, por lo que “los efectos y los productos se vuelven necesarios para la producción y son la causa de lo que los causa y de lo que los produce” (Morin 2015: 85), En este caso, programas como el PEIN complejizan al sistema, volviéndose éste un efecto de las operaciones de la organización y al mismo tiempo produce y reactualizan las decisiones del propio sistema, lo que permite operar mediante la forma de observar propia del sistema, es decir, entender el mundo mediante la distinción: *independiente/dependiente*. Todas y cada una de las operaciones del sistema (juegos, cursos, evaluaciones, etcétera) giran en torno a esta distinción, siendo el objetivo por parte del personal llevar al menor al lado independiente.

Me motiva ver cómo los niños aprenden nuevas cosas y se vuelve más despiertos y aunque sí les agarras más cariño a unos que a otros, al final te da ilusión ver cómo crecen y aprenden más los que están aquí desde un inicio o algunos como Dulce que regresan a visitarnos, yo creo que ahí se nota que si les dejamos algo y muchos de sus papás nos lo agradecen.

(Alma Álvarez, Trabajo de campo, octubre 2015 – noviembre 2017).

Se puede concluir entonces, que “el entorno no es, pues, sólo fuente de ‘ruido’, sino condición de posibilidad de la emergencia y reproducción de un sistema” (Galindo 2008: 64), por lo que un programa como el PEIN permite a la EIN actualizar sus operaciones y modificar su estructura, empero, el programa existe sólo como programa en el momento en el que este es ejecutado y llevado a cabo. Este proceso se da cuando el sistema organizacional, a partir de sus expectativas como EIN, toma decisiones que lo llevan a complejizar (actualizar) sus mecanismos de selección pedagógica, para así construir su propia complejidad y actualizar su estructura. Esto retroactúa sobre el propio sistema para dar continuidad a nuevas decisiones que

fortalezcan la clausura operativa. Así, la EIN que observa mediante la distinción pedagógica: *independiente/dependiente*, toma decisiones que son percibidas como mejora en las dinámicas pedagógicas, las cuales apuntan a transformar al menor en un individuo con mayor grado de independencia, esto trae como consecuencia una construcción específica de complejidad que excluye la indeterminabilidad del entorno y que genera nuevas decisiones que actualizan las estructuras, lo que lleva a nuevas expectativas⁸⁰ que darán pie a nuevas decisiones. Lo anterior se simplifica en el siguiente esquema:



Esquema 3: retroactivo de la Estancia Infantil. Fuente: elaboración propia

El proceso aquí descrito no se da de manera causal, sino contingente, por lo que las decisiones, así como sus estructuras no son predecibles. Además, cuando se habla de que la incertidumbre del entorno es excluida, no implica que sistema y

⁸⁰ Una de estas puede ser la calidad educativa, la cual busca ya no sólo la independencia del menor con respecto al adulto, sino especializar las clases que actualmente se dan en la EIN, esto, mediante la incorporación del “Taller crecer con ellos” (ver anexo 20), el cual busca que las actividades en la EIN tomen un rol educativo mucho más formal que el que actualmente se tiene.

entorno no se relacionen, sino que sólo ciertas comunicaciones serán percibidas como irritaciones de las cuales se desprenderán acoplamientos estructurales, tal como ocurre con el PEIN, el cual introduce modelos como los ADE y los MDD, los cuales son apropiados y reestructurados por la propia EIN.

Para el sistema social, por ejemplo, la conciencia humana resulta una referencia fundamental del entorno ya que, al ser un sistema compuesto de comunicación capaz de procesar sentido, pero no de experimentarlo, requiere de esta operación. Entre estos sistemas (psíquicos y sociales) existe una relación de acoplamiento estructural que condiciona sus respectivos procesos evolutivos (sin comunicación, la conciencia humana no hubiera podido desarrollarse, pero sin conciencia humana no podría haber comunicación) (Galindo 2008: 64).

Esta ejemplificación nos ayuda a entender cómo el PEIN y la EIN se relacionan, pues el programa no puede existir sin el sistema y el sistema no puede existir sin el programa, habría que decir que, así como esto no implica que el programa no exista a nivel de discurso, esto no quiere decir que la estancia no exista a nivel de grupo; sin embargo, para que el sitio dedicado al cuidado de infantes exista como organización social formal, requiere de programas del tipo PEIN, lo que lo hace tener un mayor grado de complejidad, donde sus estructuras se ven modificadas, aunque no así su operación (selección pedagógica). Esto, le hace tener formas más complejas de selectividad pedagógica, lo que amplía sus posibilidades de cumplir sus expectativas y producir nuevas comunicaciones.

Conclusiones

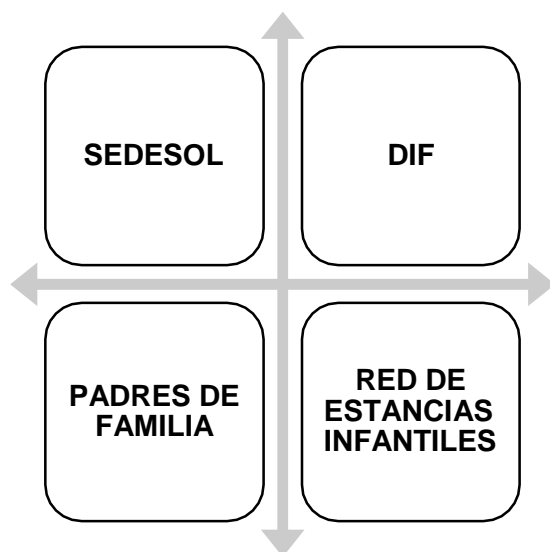
Pensar a los programas así como a las organizaciones que los llevan a cabo mediante una lógica causal, lleva a excluir la contingencia y la incertidumbre de los sistemas sociales, esto, trae como consecuencia la imposibilidad de generar una observación que sea capaz de entender cómo es que observa un sistema y la forma en que opera para generar tal observación. Así, una propuesta que apunte a entender la complejidad del sistema lleva a respuestas que probablemente no satisfagan las expectativas de sistemas u organizaciones que se especialicen en observar a otros sistemas como máquinas triviales, empero, amplía las posibilidades de entendimiento de la sociedad, lo que implica por supuesto lidiar con la indeterminabilidad social, pero que a cambio ofrece lecturas más complejas que muestran observaciones más fidedignas de las problemáticas sociales actuales.

Por tanto, y volviendo a la pregunta ¿cómo se relacionan las políticas públicas en la operatividad de las organizaciones sociales? Se puede concluir que, para el caso EIN-PEIN, esta relación se da bajo un proceso de recursividad, dado que, el programa, a pesar de ser diseñado por agentes externos, produce irritaciones que le permiten a la EIN actualizar sus operaciones. Dichas actualizaciones son siempre decisiones internas del sistema que tienen como fin cumplir la expectativa derivada de la forma de observación de la EIN, o sea, la transformación del menor a un sujeto con mayor grado de autonomía. Esta operación no cambia con la introducción de un programa como el PEIN, sino que se fortalece al modificar su estructura. Por tanto, el programa incide en la estructura de la organización para fortalecer su función interna, esto es así, porque la comunicación no radica en la estabilidad, pero sí en el mantenimiento de la autopoiesis (Galindo 2008).

Se puede entender entonces que el sistema internaliza modelos que brinda el programa, es decir, ocurre un acoplamiento “entre sistema y entorno que sólo está referido a las estructuras y aquello que en el entorno pueda ser relevante para las estructuras” (Luhmann 2009a: 130). Por ello, sistema y programa son causas y productores, donde el programa orientará la estructura del sistema, así como el

sistema creará al programa. Por tanto, las operaciones del sistema son las que crean al programa como tal, pero este mismo, una vez puesto en marcha, retroactúa sobre el sistema y lo hace ser una organización educativa formal.

En síntesis, la EIN puede considerarse como una organización educativa formal porque: **1)** se diferencia de su entorno ya que sus decisiones (comunicaciones) se centran en cumplir expectativas educativas y no de otra índole, esto puede notarse con sus actividades diarias, que, como organización, se enfocan en educar (transformar) al niño; **2)** Crea sus estructuras comunicativas, que se ven expresadas en decisiones del tipo: número de personal, cargos de los integrantes, horarios, tipo de didáctica y evaluaciones; **3)** crea una forma propia a partir de acoplamientos estructurales: MDD, la cual construye y significa en su cotidianidad; **4)** Construye una forma de observación: Transformar al niño de no-educado a educado (selección pedagógica: independiente/dependiente); **5)** genera mecanismos de conducción como: clases, cuidados y demás eventos escolares; **6)** finalmente construye alianzas y redes de interacción con otros sistemas: SEDESOL, DIF, REI y padres de familia.



Esquema 4: Sistemas y grupos con los cuales la EIN crea vínculos para actualizar sus operaciones.

Bibliografía

- Achilli, E. L. (2005). *Investigación en antropología social*. Rosario: Laborde Editor.
- Adams, R. N. (1983). *Energía y Estructura. Una teoría del poder social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arnold, M. (2004). Introducción a las Epistemologías Sistémico Constructivistas. En F. Osorio (Ed.), *Ensayos sobre Socioautopoiesis y Epistemología Constructivista* (págs. 7-15). Santiago: Ediciones MAD.
- Arnold, M. (2004b). Recursos para la Investigación Sistémico / Constructivista. En F. Osorio (Ed.), *Ensayos sobre Socioautopoiesis y Epistemología Constructivista* (págs. 7-15). Santiago: Ediciones MAD.
- Arnold, M. (2006). Lineamientos para un programa sociopoiético de investigación. En I. Farías, & J. Ossandón, *Observando Sistemas. Nuevas apropiaciones y usos de la teoría de Niklas Luhmann* (págs. 219-240). Santiago, Chile: RIL editores.
- Arnold, M. & Rodríguez D. (2007). *Sociedad y teoría de sistemas. Elementos para la comprensión de la teoría de Niklas Luhmann*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Arnold, M., Cadenas, H., Urquiza A. (2014). *La organización de las organizaciones sociales. Aplicaciones desde perspectivas sistémicas*. Santiago: RIL editores.
- Auge, M. (1996). *El sentido de los otros: actualidad de la antropología*. Barcelona: Paidós.
- Behncke, R. (2003). Al pie del árbol. Prefacio. En H. Maturana R, & F. Varela G., *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano* (págs. IX - XXVIII). Buenos Aires: Lumen.
- Blanco Martín, C. J. (2005). *El Constructivismo Biológico ¿Una alternativa al realismo?* Cinta moebio, 73-82.

Bunge M. (1999). *Las ciencias sociales en discusión: una perspectiva filosófica*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Capra, F. (1992). *El punto crucial*. Buenos Aires: Troquel.

Completa, E. R. (2009). La política como sistema. Reflexiones desde la teoría sistémica de Niklas Luhmann. Recuperado el 22 de 05 de 2016, de Biblioteca digital. Universidad Nacional de Cuyo: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/5492/completa-mill09.pdf

Corsi, G., Esposito, E., & Baraldi, C. (1996). *Glosario sobre la teoría Social de Niklas Luhmann*. México: Anthropos.

Corsi, G. (2002). *Sistemas que aprenden: Estudio sobre la idea de reforma en el sistema de educación*. México: Universidad Iberoamericana.

Corsi, G. (2011). La teoría de los medios de comunicación y la distinción médium/forma. En J. Torres Nafarrate, & D. Rodríguez Mansilla, Niklas Luhmann. *La sociedad como pasión: Aportes a la teoría de la sociedad de Niklas Luhmann* (págs. 109-126). México: Iberoamericana.

Dallera, O. (2012). *La sociedad como sistema de comunicación. La teoría sociológica de Niklas Luhmann*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. México: Trotta.

Eslava Rincón , J. I., & Puente Burgos, C. A. (2003). *Análisis de las políticas públicas: una aproximación desde la teoría de los sistemas sociales*. Recuperado el 23 de 08 de 2015, de Pontificia Universidad Javeriana: <http://www.javeriana.edu.co/cendex/pdf/DT%20003-03.pdf>

Ferrándiz, F. (2011). *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. Barcelona: Anthropos.

Galindo, J. (2008). *Entre la necesidad y la contingencia: Autoobservación teórica de la sociología*. Ciudad de México: Anthropos.

Galindo, J. (2009). El método funcional en la teoría de sistemas. En E. de la Garza Toledo, & G. Leyva, *Tratado de Metodología de las Ciencias Sociales: perspectivas actuales* (págs. 379-401). México: Fondo de Cultura Económica.

García, B. E. (s/a). *La teoría de la educación de Niklas Luhmann*. Recuperado el 25 de mayo de 2014, de OEI: <http://www.oei.es/oeivirt/salacredi/bEATRIZ.pdf>

Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.

Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gripp-Hagelstange, H. (2009). Niklas Luhmann o: ¿en qué consiste el principio teórico sustentado en la diferencia? En N. Luhmann, *La política como sistema* (págs. 27-49). México: Universidad Iberoamericana.

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Hellmann, K.-U. (2009). Aristóteles y nosotros. En N. Luhmann, *La política como sistema* (págs. 51-80). México: Universidad Iberoamericana.

ITAM. (1985). biblioteca ITAM. Recuperado el 9 de Julio de 2015, de Larry Laudan: Las tradiciones de investigación: http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio02/sec_15.html

Kuper, A. (2001). *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.

Laudan, L. (1986). *El progreso y sus problemas*. Madrid: Ediciones Encuentro

Lévi-Strauss, C. (1979). Introducción a la obra de Marcel Mauss. En M. Mauss, *Sociología y Antropología* (págs. 13-42). Madrid: Tecnos.

Luhmann, N. (julio-octubre de 1997). La sociedad como teoría de sistemas autorreferenciales y autopoiéticos de comunicación. Nuevos presupuestos críticos, nuevos conceptos e hipótesis en la investigación sociológica de la sociedad contemporánea. *Anthropos: Huellas del conocimiento*.

Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad*. Madrid, España: Trotta.

Luhmann, N. (1998a). *Sistemas Sociales. Lineamientos para una teoría general*. México: Anthropos.

Luhmann, N. (2007). *La sociedad de la sociedad*. México: Herder.

Luhmann, N. (2007a). *Teoría política en el Estado de Bienestar*. Madrid: Alianza.

Luhmann, N. (2009). *La política como sistema*. México: Iberoamericana.

Luhmann, N. (2009a). *Introducción A La Teoría De Sistemas: Lecciones Publicadas Por Javier Torres Nafarrate*. México: Iberoamericana.

Malinowski, B. (1984). *Una teoría científica de la cultura*. Madrid: SARPE.

Mancilla, N. (2012). La constitución (Chilena) y los derechos fundamentales ante los intentos desdiferenciadores de la política. En H. Cadenas, A. Mascareño, & A. Urquiza. *Niklas Luhmann y el legado universalista de su teoría. Aportes para el análisis de la complejidad social contemporánea* (págs. 317-335). Santiago: RIL editores.

Marcus, G., & Fisher, M. (2000). *La antropología como crítica cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Martínez, M. (2013). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual Teórico-Práctico*. México: Trillas.

Mascareño, A. (05 de diciembre de 2005). *La imposibilidad de la igualdad por la vía educativa*. Recuperado el 28 de mayo de 2014, de asuntos publicos.org: <http://www.ced.cl/ap/wp-content/uploads/2005/12/513.pdf>

Maturana Romesín, H. (2009). *La realidad: ¿objetiva o construida? I Fundamentos biológicos de la realidad*. México: Anthropos.

Maturana Romesín, H. (2013). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Buenos Aires: Granica.

Maturana Romesín, H., & Bernhard, P. (2013). *Del Ser al Hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Buenos Aires, Argentina: Granica.

Maturana Romesín, H., & Varela García, F. J. (1998). *De máquinas y seres vivos*. Santiago de Chile: Universitaria.

Maturana, H., & Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago: Universitaria & Lumen.

Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Najmanovich, D., & Lucano, M. (2012). *Epistemología: Pensamiento científico, conocimiento del conocimiento*. Buenos Aires: Era Naciente.

Ossandón, J. (2006). 'Objeto pedagógico perdido' Exclusión en la inclusión educativa. En I. Farías, & J. Ossandón, *Observando Sistemas. Nuevas aportaciones y usos de la teoría de Niklas Luhmann* (págs. 71-99). Santiago: Ril Editores.

Pérez-Taylor, R. (Coord.) (2002). *Antropología y Complejidad*. Barcelona: Gedisa.

Pintos, J. L. (1996). *Sentido y posibilidad*. En F. Álvarez Uría, "Teoría y Práctica" (págs. 153-165). Madrid: Endymion.

Poblete, S. (1999). La Descripción Etnográfica. De la representación a la ficción. Cinta de moebio, 212-248. En: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26426/27719>

Prigogine, I. (1996). *El fin de las certidumbres*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Quepons Ramírez, I. (mayo-agosto de 2009). *El problema de la cultura como tarea de la fenomenología trascendental*. Ethos

Rendón Rojas, Miguel Ángel, 1999, "El sistema de información documental ¿un sistema autorreferencial y autopoietico?" En: Revista Interamericana de Bibliotecología, núm. 22, pp- 51-65. Disponible en línea: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/viewFile/10104/9305>

Rosaldo R. (2000). *Cultura y Verdad: La reconstrucción del análisis social*. Quito: Ediciones Abya-Yala

Roth Deubel A. (2003). *Políticas públicas, formulación, implementación y evaluación*, Ed. Aurora, Bogotá

Rodríguez, D. (2010). Introducción. La teoría como pasión. En N. Luhmann, Organización y decisión (págs. 9-22). México: Herder.

Rodríguez, D., & Arnold, M. (2007). *Sociedad y teoría de sistemas*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (2006). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

Runge, A. K. & Muñoz, D. A. (2010). *La niñez como medio en la pedagogía, el carácter autopoiético de la formación y el déficit tecnológico de la educación: acercamientos a las reflexiones teórico-sistémicas de Niklas Luhmann sobre el sistema de educación y la pedagogía*. OEI: Centro de Recursos Documentales e Informáticos (CREDI).

Salvo Spinatelli, J. (s.f.). Teoría familiar sistémica. Recuperado el 02 de 10 de 2015, de Facultad de Psicología. Universidad de la República (Uruguay): http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/int-teorias_TEORIA_FAMILIAR_SISTEMICA.pdf

Schützeichel, R. (2015). Luhmann y la autorreferencia de la comunicación. En R. Schützeichel, *Teorías sociológicas de la comunicación* (págs. 275-328). México: Iberoamericana.

Shore, C. (enero de 2010). Scielo. Obtenido de *La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas*: <http://www.scielo.org.co/pdf/antpo/n10/n10a03.pdf>

Torres Nafarrate, J. (2006). Nota a la versión en español. En N. Luhmann, *Sociología del riesgo* (págs. 7-36). México: Universidad Iberoamericana.

Tyrtania, L. (2009). *Evolución y sociedad termodinámica de la supervivencia para una sociedad a escala humana*. México: UAM, Alteridades.

Vázquez Leyva, Á. M. (septiembre de 2007). *Una perspectiva sistémica de Niklas Luhmann para el análisis de la Educación Superior en México*. Recuperado el 23 de mayo de 2014, de UAM AZC: <http://www2.azc.uam.mx/posgradoscsh/eses/trabajos/Vazquez.pdf>

Von Foerster, H. (1991). *Las Semillas de la Cibernética*. Barcelona. Barcelona: Gedisa.

Von Glasersfeld, E. (1994). Introducción al constructivismo radical. En P. Watzlawick, *La realidad inventada* (págs. 20-37). Barcelona: Gedisa.

Wallerstein, I. (1999). El fin de las certidumbres y los intelectuales comprometidos. Recuperado el 11 de 06 de 2016, de Uruguay de las ideas: http://www.uruguaypiensa.org.uy/noticia_78_1.html

Bibliografía (Trabajo de campo)

CONEVAL.a. (2015). MEDICIÓN DE LA POBREZA. Recuperado el 04 de 09 de 2015, de Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social: <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/MP/Paginas/Lineas-de-bienestar-y-canasta-basica.aspx>

CONEVAL.b. (s.f.). MEDICIÓN DE LA POBREZA. Recuperado el 07 de 09 de 2015, de El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL): <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Glosario.aspx>
<http://www.ua.es/personal/antonio.aledo/docs/libro/cap4.pdf>

Cruz Vargas, J. C. (30 de 05 de 2011). México sigue con estatus de país subdesarrollado: Coparmex. Recuperado el 08 de 01 de 2016, de PROCESO: <https://www.proceso.com.mx/271281/mexico-sigue-con-estatus-de-pais-subdesarrollado-coparmex>

Figueroa Alcántara, H. (23 de 07 de 2015). Excélsior. Recuperado el 03 de 09 de 2015, de Disminuyen ingresos y aumenta pobreza en México: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/07/23/1036284>

Jiménez, M., Luengo, J., & Taberner, J. (12 De 01 De 2009). Exclusión Social Y Exclusión Educativa Como Fracasos. Conceptos Y Líneas Para Su Comprensión E Investigación. Recuperado El 06 De 09 De 2015, de Universidad de Granada: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>

Lerdo de Tejada, Fernando (1990). Concepto y Perfil. En F. Serrano Migallón, Marginalidad urbana y pobreza rural (págs. 21-30). México: Diana.

Palomba, R. (24 de 07 de 2002). CEPAL. Recuperado el 06 de 09 de 2015, de Calidad de Vida: Conceptos y medidas: http://www.cepal.org/celade/agenda/2/10592/envejecimientorp1_ppt.pdf

Pobreza Mundial. (08 de 11 de 2009). La pobreza y su dinámica social. Recuperado el 07 de 09 de 2015, de Pobreza Mundial: <http://www.pobrezamundial.com/la-pobreza-y-su-dinamica-social/>

Rodríguez Alonso, J. A. (1999). Las y los jóvenes juarenses, su educación cívica y su participación política en los umbrales del siglo XXI. Hacia una política pública municipal. En Memoria del primer seminario de tesisistas becarios (págs. 30-38). Juárez, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Salazar Vargas, C. (1994). La definición de Política Pública. Fundación Rafael Preciado, 47 - 52.

Sánchez, E. (03 de 09 de 2015). Excélsior. Recuperado el 04 de 09 de 2015, de EPN: crecer, prioridad; lanza decálogo para el desarrollo del país: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/09/03/1043739#imagen-2>

SARTU. (2011). Instituto Provincial de Bienestar Social. Recuperado el 06 de 09 de 2015, de Estrategias profesionales para la inclusión social: <http://www.ipbscordoba.es/uploads/Documentos/EstrategiasProfesionalesInclusionSocial.pdf>

SEDESOL. (2015). LA ENCUESTA PANEL DEL CONEVAL REGISTRA AVANCES DE LA CRUZADA NACIONAL CONTRA EL HAMBRE. Recuperado el 04 de 09 de 2015, de Sin Hambre: <http://sinhambre.gob.mx/encuesta-panel-coneval-registra-avances-cnch/>

SEDESOL. (23 de 07 de 2015). Comedores Comunitarios. Recuperado el 06 de 09 de 2015, de Secretaría de desarrollo social: [http://www.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Comedores Comunitarios](http://www.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Comedores_Comunitarios)

SEDESOL. (s.f.). Lineamientos Específicos del Programa de Comedores Comunitarios, en el marco de la Cruzada contra el Hambre. Recuperado el 4 de 09 de 2015, de SEDESOL: http://www.normateca.sedesol.gob.mx/work/models/NORMATECA/Normateca/1_Menu_Principal/2_Normas/2_Sustantivas/Lineamientos_Prog_Comedores_Comunitarios.pdf

Serra Rojas, A. (1985). El intervencionismo del Estado en la Economía. En A. Serra Rojas, AVANCES DEL DERECHO ADMINISTRATIVO, ECONÓMICO Y SOCIAL. México: PRAXIS.

Solari S., Franco, R. y Jutkowitz, J. (1976), Teoría, acción social y desarrollo, Siglo XXI Editores, México

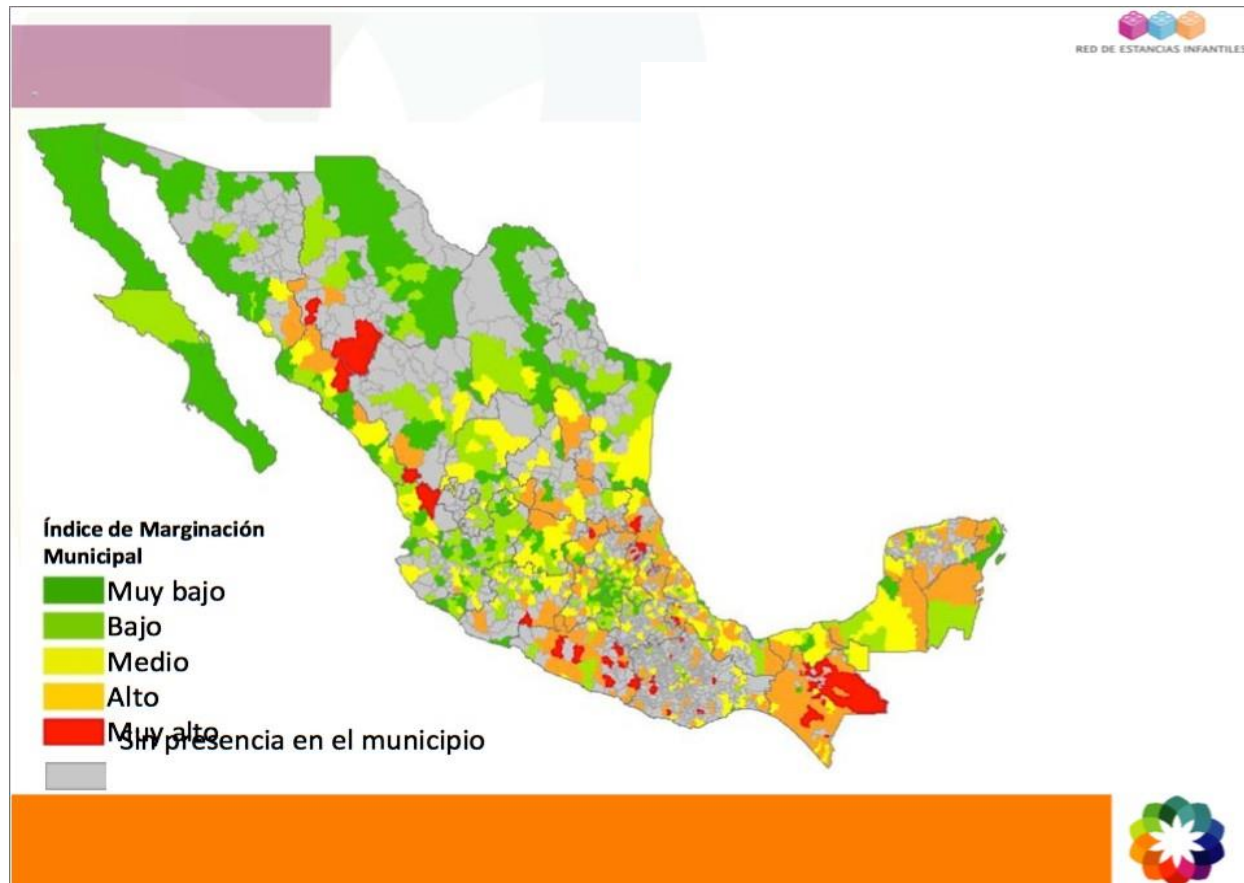
Teresa Ochoa, A. P., & Cortez Ruiz, C. (1996). El agro en México: Un futuro incierto después de las reformas. Grammont, Hubert C. y Héctor Tejera Gaona (Coords).

Vargas Hernández, J. G. (Junio de 2008). SciELO - Scientific Electronic Library Online. Recuperado el 20 de 09 de 2014, de Nuevas formas organizacionales en la gobernabilidad transnacional: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-39512008000200003&script=sci_arttext

Viola, A. 1999 "La crisis del desarrollismo y el surgimiento de la antropología del desarrollo", en Viola, A. Antropología del desarrollo. Paidós Studio. Barcelona. España. Pp. 9-52

Anexos


Anexo 1



Mapa de marginación municipal. Fuente: DIF-SEDESOL 2007b

1) Apoyo a Madres Trabajadoras y Padres Solos

Edad del niño	Apoyo Federal
1 a 3 años 11 meses	\$ 700
1 a 5 años 11 meses (Niños con discapacidad)	\$ 1,400


Cuota de Corresponsabilidad

2) Impulso a los Servicios de Cuidado y Atención Infantil

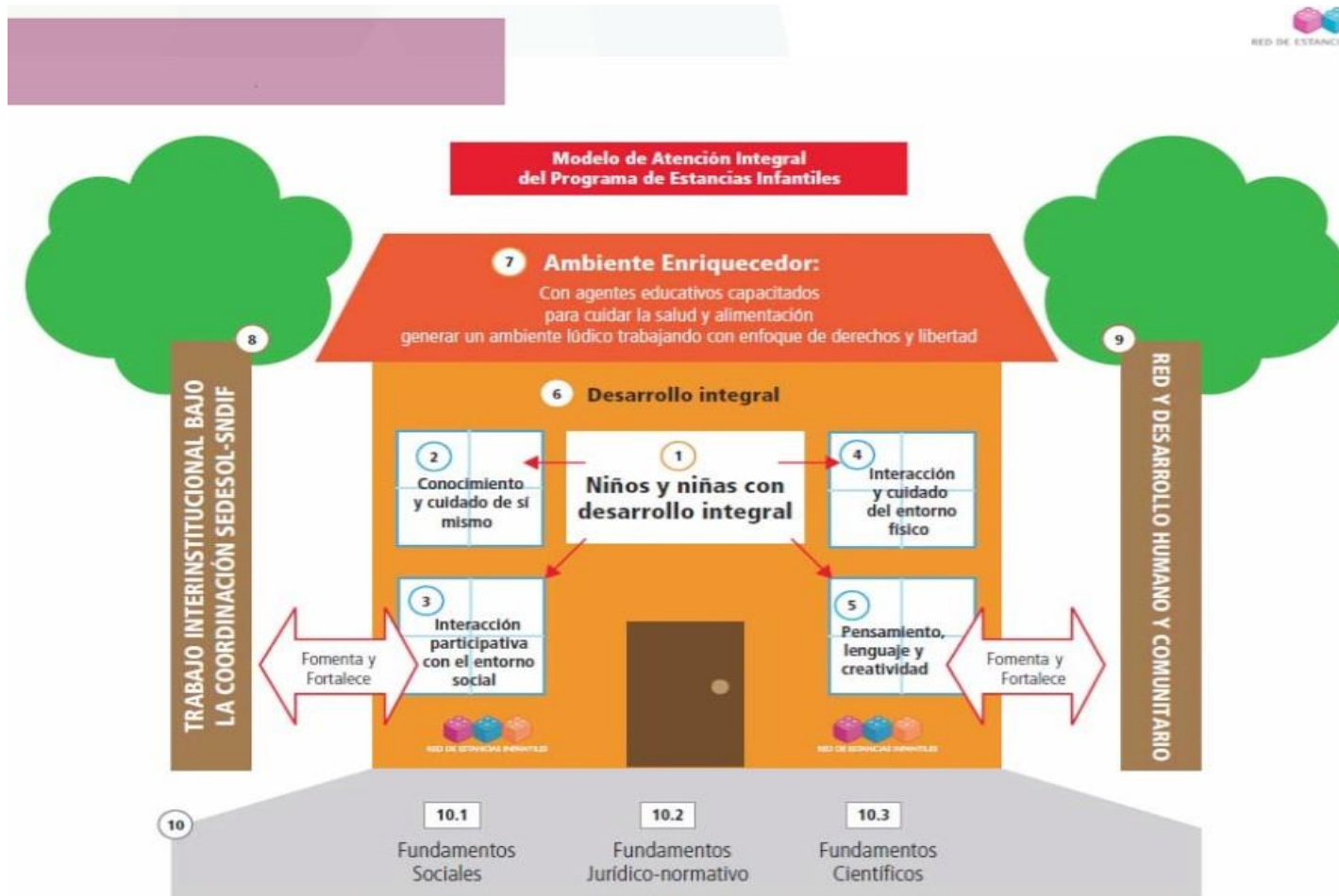
Apoyo máximo hasta \$70,000 pesos

3) Incorporación a la Red de Estancias Infantiles

Apoyo máximo hasta \$50,000 pesos

14





Modelo de Atención Integral del PEIN. Fuente: DIF-SEDESOL 2007b

Anexo 4



Arco teórico del Modelo de Atención Integral del PEIN. Fuente: DIF-SEDESOL 2007b

Anexo 5

Estos ámbitos de experiencia son los ejes centrales que orientan los procesos educativos y de convivencia dentro de la estancia, y es gracias a estos ejes que se promoverán las denominadas “capacidades para la vida” del niño, las cuales se exploran en las siguientes tablas:

EJES DE TRABAJO (Conocimiento de su cuerpo)	CAPACIDADES PARA LA VIDA (Conocimientos, habilidades y actitudes)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocimiento de sus capacidades y limitaciones. ● Conocimiento y manejo de sus emociones. ● Auto concepto ● Autonomía ● Autoestima ● Hábitos de alimentación ● Hábitos de higiene. ● Hábitos de seguridad. ● Autocuidado 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación, exploración y descubrimiento de su propia imagen. 2. Organización del esquema corporal, es decir, poseer una imagen clara de su cuerpo como unidad y de las distintas partes que lo componen. 3. Progresivo control de su cuerpo y exploración de su movimiento, 4. Conocimiento general de su 	<ol style="list-style-type: none"> 13. Capacidades de separarse del adulto conservando la tranquilidad. 14. Toma de decisiones con base en opiniones personales respecto a lo que le agrada. 15. Confianza y seguridad en sí mismo. 16. Valoración de sí mismo.



cuerpo y
posibilidades
perceptivas y
motrices.

5. Reconocimiento de
las capacidades y
limitaciones del
cuerpo.

6. Identificación,
manifestación,
regulación de las
necesidades
básicas del
cuerpo.

7. Situarse en el
espacio y en el
tiempo, respecto a
su propio cuerpo.

8. Regulación de la
conducta.

9. Reconocimiento y
aceptación de
sensaciones y
emociones.

10. Manejo de
emociones

17. Formación de
hábitos
alimenticios sanos.

18. Adquisición de
hábitos de higiene
(lavado de manos,
dientes y
promoción del
baño diario).

19. Aplicación de
hábitos de orden y
limpieza.

20. Reconocimiento de
conductas para
preservar la
seguridad física
personal y de
quienes le rodean.

21. Respuesta
adecuada ante
situaciones de
riesgo o de
emergencia.

22. Adquisición de
hábitos de sueño
saludables.

	<p>11. Reflexión y construcción de la idea de sí mismo.</p> <p>12. Pérdida de la dependencia del adulto tanto de aspectos materiales (vestirse y comer sólo, por ejemplo), como emocionales.</p>	<p>23. Identificación de estado físico (calor, sed, prendas ajustadas, sucias, malestar, etc.).</p> <p>24. Reconocimiento del valor de preservar la salud.</p>
--	--	--

EJES DE TRABAJO	CAPACIDADES PARA LA VIDA (Conocimientos, habilidades y actitudes)
<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento de los otros. ● Comunicación ● Convivencia y cooperación solidaria. ● Vínculos interpersonales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observar a las personas que lo rodean. 2. Escuchar a las personas que lo rodean. 3. Identificar las características en las otras personas diferentes y similares a las propias 4. Iniciar y participar en conversaciones 5. Expresar pensamientos y necesidades.



6. Establecer relaciones con adultos.
7. Interactuar con otras niñas y niños.
8. Respetar normas de convivencia.
9. Respetar.
10. Aceptar y seguir indicaciones.
11. Compartir juegos.
12. Interactuar en armonía con otros.
13. Cooperar.
14. Tener compañerismo.
15. Conocer hábitos y costumbres de su comunidad.
16. Expresar emociones y estados de ánimo

EJES DE TRABAJO	
EJES DE TRABAJO	CAPACIDADES
<ul style="list-style-type: none">● Observación de su entorno.● Exploración.	<ol style="list-style-type: none">1. Reconocimiento de las características de su entorno.2. Observación de la naturaleza y la influencia que el ser humano tiene en ésta.

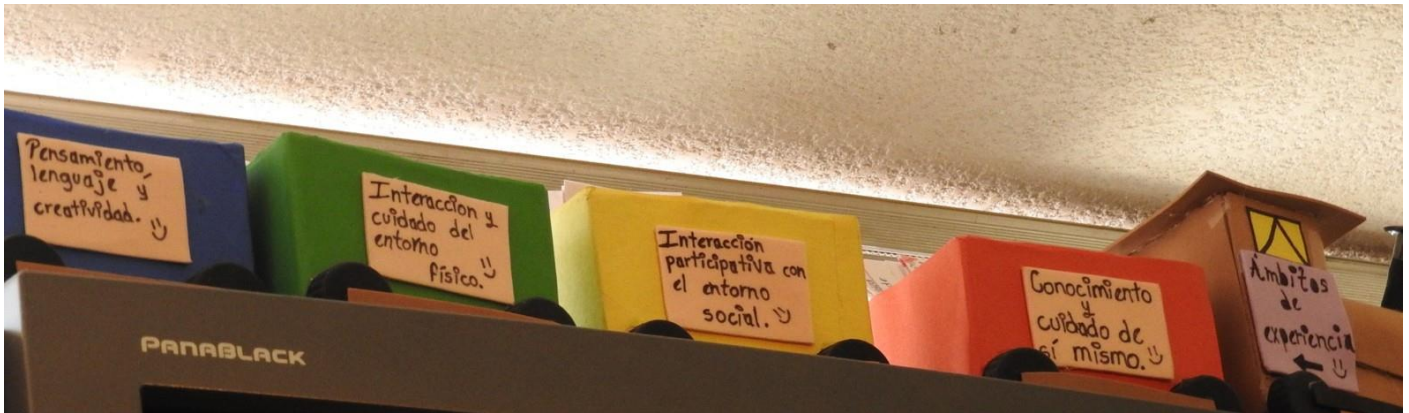
- Manipulación y movimiento.
- Comprensión del entorno.



3. Interés para explorar y conocer su entorno desplazándose en él (subir, bajar, correr, brincar, entre otros).
4. Estimulación sensorial (observar, escuchar, probar y sentir).
5. Capacidades para captar semejanzas y diferencias entre distintos objetos.
6. Distinción del concepto elemental de cantidad (mucho-poco, más-menos, lleno-vacío, etc.)
7. Transformación del entorno (empujar, aventar, rodar, entre otros)
8. Coordinación y control del movimiento con el fin de incidir en su entorno: motricidad gruesa y fina.
9. Formación de opiniones personales respecto a lo que le agrada o desagrada.
10. Elección de actividades y material con base en sus necesidades
11. Adaptación del tono y la postura a las características del objeto, del otro, de la acción y de la situación.
12. Conciencia de la influencia que puede ejercerse en el entorno (causa – efecto).

	<p>10. Relato de lo que ve, oye, le ha sucedido, etc.</p> <p>11. Expresión de pensamientos y emociones (alegría, tristeza, ira, miedo, asombro, desagrado, interés, etc.).</p>
--	--

Anexo 6



Capacidad. - Observación, exploración y descubrimiento de su propia imagen.
Eje. - Autoconcepto.
¿Qué entendemos por esta Capacidad?
Que el niño descubra y viva la experiencia de su propio cuerpo a través de los sentidos y percepciones.
Objetivo. - Lograr que el niño obtenga un conocimiento y conciencia corporal para darle un juicio a su propia imagen.

Ficha elaborada por la Maestra Adriana Castañeda, "Conocimiento y cuidado de sí mismo". Fuente: Trabajo de campo octubre 2015 – noviembre 2017

Capacidad: Observar a las personas que le rodean.
Eje: Conocimiento de los otros.
¿Qué entendemos por esta Capacidad?
Que el niño conozca a las personas que le rodean a través de la observación.
Objetivo: Que el niño a través de sus sentidos aprendan a captar, percibir y reconocer las características de las personas que le rodean.

Ficha elaborada por la Maestra Adriana Castañeda, "Interacción participativa con el entorno social". Fuente: Trabajo de campo octubre 2015 – noviembre 2017

Capacidad: Percepción de que la realidad funciona de forma independiente a sus deseos (experimentación)
Eje: Comprensión del entorno.
¿Qué entendemos por esta Capacidad?
Que el niño se sitúe en su entorno independientemente de sus deseos.
Objetivo: Que el niño a través de todos sus sentidos, experiencias y necesidades, comprenda su entorno y genere su propio aprendizaje a pesar de sus deseos.

Ficha elaborada por la Maestra Adriana Castañeda, "Interacción y cuidado del entorno físico". Fuente: Trabajo de campo octubre 2015 – noviembre 2017

Capacidad. Expresión de pensamiento y emociones (alegría, tristeza, ira, miedo, asombro, desagrado, interés, etc.).

Eje. Expresión Verbal y no Verbal.

¿Qué entendemos por esta Capacidad?

Que el niño logre expresar de manera sana y con responsabilidad algún pensamiento o emoción utilizando un lenguaje verbal y no verbal.

Objetivo. Que el niño aprenda a comunicar sus sentimientos y pensamientos de manera sana y libremente, sin afectar a otros o a el

Ficha elaborada por la Maestra Adriana Castañeda, "Interacción y cuidado de entorno físico". Fuente: Trabajo de campo octubre 2015 – noviembre 2017



Anexo 8



Momentos del día en la EIN, elaborado por Fernanda Sánchez. Fuente: Trabajo de campo octubre 2015 – noviembre 2017

Anexo 9



I. Registro de Ingreso de la (e) niña (o) a la Estancia Infantil																										
Fecha: ____/____/____			L M M J V			Fecha: ____/____/____			L M M J V																	
Nombre completo de la Asistente al cuidado de la (e) niña (o)					Nombre completo de la Asistente al cuidado de la (e) niña (o)					Nombre completo de la Asistente al cuidado de la (e) niña (o)																
Hora de entrada: _____ hrs.			Hora de entrada: _____ hrs.			Hora de entrada: _____ hrs.			Hora de entrada: _____ hrs.																	
Nombre y firma de quien entrega a la niña o el niño:					Nombre y firma de quien entrega a la niña o el niño:					Nombre y firma de quien entrega a la niña o el niño:																
Nombre y firma del personal de la E.I. quien recibe a la niña o el niño en la E.I.:					Nombre y firma del personal de la E.I. quien recibe a la niña o el niño en la E.I.:					Nombre y firma del personal de la E.I. quien recibe a la niña o el niño en la E.I.:																
La niña o el niño está enferma (o)			Sí		No		La niña o el niño está enferma (o)			Sí		No		La niña o el niño está enferma (o)			Sí		No							
En el caso de que la niña o el niño ingrese enfermo se dejó medicamento con receta médica y especificaciones					En el caso de que la niña o el niño ingrese enfermo se dejó medicamento con receta médica y especificaciones					En el caso de que la niña o el niño ingrese enfermo se dejó medicamento con receta médica y especificaciones																
Sí			No			No aplica			Sí			No			No aplica			Sí			No			No aplica		
La niña o el niño ingresa con síntomas de enfermedad					La niña o el niño ingresa con síntomas de enfermedad					La niña o el niño ingresa con síntomas de enfermedad																
Sí			¿Cuál(es)?		No		¿Cuál(es)?			Sí		No		¿Cuál(es)?			Sí		No							
La niña o el niño se presentó limpia (o)			Sí		No		La niña o el niño se presentó limpia			Sí		No		La niña o el niño se presentó limpia			Sí		No							
La niña o el niño trajo su mochila completa según sus necesidades:			Sí		No		La niña o el niño trajo su mochila completa según sus necesidades:			Sí		No		La niña o el niño trajo su mochila completa según sus necesidades:			Sí		No							
La niña o el niño se presentó en buen estado físico:			Sí		No		La niña o el niño se presentó en buen estado físico:			Sí		No		La niña o el niño se presentó en buen estado físico:			Sí		No							
En caso que la niña o el niño sea entregada(o) con algún rasguño, mordida, quemadura, golpe, rozadura, etc. Indicar la parte del cuerpo donde se presenta y especificar el tipo de lesión:					En caso que la niña o el niño sea entregada(o) con algún rasguño, mordida, quemadura, golpe, rozadura, etc. Indicar la parte del cuerpo donde se presenta y especificar el tipo de lesión:					En caso que la niña o el niño sea entregada(o) con algún rasguño, mordida, quemadura, golpe, rozadura, etc. Indicar la parte del cuerpo donde se presenta y especificar el tipo de lesión:																
_____					_____					_____																
No aplica					No aplica					No aplica																
Observaciones para las (os) Madres, Padres o personas autorizadas:					Observaciones para las (os) Madres, Padres o personas autorizadas:					Observaciones para las (os) Madres, Padres o personas autorizadas:																
III. Registro de Salida de la (e) niña (o) de la Estancia Infantil																										
¿La niña o el niño se entrega en buen estado físico?			Sí		No		¿La niña o el niño se entrega en buen estado físico?			Sí		No		¿La niña o el niño se entrega en buen estado físico?			Sí		No							
En caso que la niña o el niño sea entregada(o) con algún rasguño, mordida, quemadura, golpe, rozadura, etc. Indicar la parte del cuerpo donde se presenta y especificar el tipo de lesión:					En caso que la niña o el niño sea entregada(o) con algún rasguño, mordida, quemadura, golpe, rozadura, etc. Indicar la parte del cuerpo donde se presenta y especificar el tipo de lesión:					En caso que la niña o el niño sea entregada(o) con algún rasguño, mordida, quemadura, golpe, rozadura, etc. Indicar la parte del cuerpo donde se presenta y especificar el tipo de lesión:																
_____					_____					_____																
No aplica					No aplica					No aplica																
Hora de salida: _____ hrs.			Hora de salida: _____ hrs.			Hora de salida: _____ hrs.			Hora de salida: _____ hrs.																	
Nombre y firma de quien recibe a la niña o el niño:					Nombre y firma de quien recibe a la niña o el niño:					Nombre y firma de quien recibe a la niña o el niño:																
La niña o el niño se entregó limpia(o)			Sí		No		La niña o el niño se entregó limpia(o)			Sí		No		La niña o el niño se entregó limpia(o)			Sí		No							
La niña o el niño se entregó con pertenencias completas (mochila completa)			Sí		No		La niña o el niño se entregó con pertenencias completas (mochila completa)			Sí		No		La niña o el niño se entregó con pertenencias completas (mochila completa)			Sí		No							
Observaciones:					Observaciones:					Observaciones:																
Nombre y firma del personal de la E.I. quien entrega a la niña o el niño en la E.I.:					Nombre y firma del personal de la E.I. quien entrega a la niña o el niño en la E.I.:					Nombre y firma del personal de la E.I. quien entrega a la niña o el niño en la E.I.:																

II. Registro de la (el) niña (o) en la Estancia Infantil																																												
Fecha: ___/___/___					L M M J V					Fecha: ___/___/___					L M M J V					Fecha: ___/___/___					L M M J V																			
Alimentación					Alimentación					Alimentación					Alimentación					Alimentación																								
La niña o el niño consumió los alimentos durante el:																																												
Desayuno			Nada		Poco		Todo		Pidió más		Desayuno			Nada		Poco		Todo		Pidió más		Desayuno			Nada		Poco		Todo		Pidió más													
Colación			Nada		Poco		Todo		Pidió más		Colación			Nada		Poco		Todo		Pidió más		Colación			Nada		Poco		Todo		Pidió más													
Comida			Nada		Poco		Todo		Pidió más		Comida			Nada		Poco		Todo		Pidió más		Comida			Nada		Poco		Todo		Pidió más													
Observaciones Generales:																																												
Descanso					Descanso					Descanso					Descanso																													
¿La niña o el niño durmió?										Sí		No			¿La niña o el niño durmió?										Sí		No			¿La niña o el niño durmió?										Sí		No		
Tiempo de siesta _____ minutos																																												
Comentarios																																												
Funciones Excretoras					Funciones Excretoras					Funciones Excretoras					Funciones Excretoras																													
Control de esfínteres			No aplica		Pipi y/o Popó		Control de esfínteres			No aplica		Pipi y/o Popó		Control de esfínteres			No aplica		Pipi y/o Popó		Control de esfínteres			No aplica		Pipi y/o Popó																		
Avisó			Sí		No		Avisó			Sí		No		Avisó			Sí		No		Avisó			Sí		No																		
Número de veces					pipi		popó		Número de veces					pipi		popó		Número de veces					pipi		popó																			
pipi			popó		pipi		popó		pipi			popó		pipi			popó		pipi			popó		pipi		popó																		
Observaciones:																																												
Estado de ánimo					Estado de ánimo					Estado de ánimo					Estado de ánimo																													
¿Durante su estadía, la niña o el niño estuvo?					¿Durante las actividades?					¿Durante su estadía, la niña o el niño estuvo?					¿Durante las actividades?					¿Durante su estadía, la niña o el niño estuvo?					¿Durante las actividades?																			
¿Lloró?			Sí		No		¿Lloró?			Sí		No		¿Lloró?			Sí		No		¿Lloró?			Sí		No																		
¿Peleó?			Sí		No		¿Peleó?			Sí		No		¿Peleó?			Sí		No		¿Peleó?			Sí		No																		
Feliz			Triste		Enojado		Feliz			Triste		Enojado		Feliz			Triste		Enojado		Feliz			Triste		Enojado																		
¿Participó?					Sí		No		¿Participó?					Sí		No		¿Participó?					Sí		No																			
Observaciones:																																												
Accidentes					Accidentes					Accidentes					Accidentes																													
¿La niña o el niño tuvo algún accidente?										Sí		No			¿La niña o el niño tuvo algún accidente?										Sí		No			¿La niña o el niño tuvo algún accidente?										Sí		No		
Descripción breve del accidente:																																												
Folio de reporte de accidentes:																																												
Salud					Salud					Salud					Salud																													
¿La niña o el niño presentó algún problema de salud?										Sí		No			¿La niña o el niño presentó algún problema de salud?										Sí		No			¿La niña o el niño presentó algún problema de salud?										Sí		No		
¿Cuál?																																												
Atención proporcionada																																												
Observaciones Generales:																																												

Formato de ingreso del menor a la EIN. Fuente: Trabajo de campo octubre 2015 – noviembre 2017

Anexo 10

ALIMENTO	DESAYUNO	COLACIÓN	COMIDA
Atole			
Arroz			
Cereal			
Chocolate en barra y con leche			
Papaya			
Jícama			
Gelatina			
Papa			
Pollo			
Huevo			
Salchichas			
Atún			
Sopa			
Jitomate			
Sandia			
Duraznos			
Carne molida			
Nopales			
Milanesa de carne			
Crema de zanahoria			
Crema de champiñones			
Mandarina			
Plátano			
Manzana			
Agua			
Jamón			
Lechuga			
Calabaza			

Acelgas			
Zanahoria			
Pepino			
Aba (En sopa y crema)			
Leche (formula láctea)			
Champiñones (en crema)			
Queso			
Tortillas y Pan			
Espinacas			
Chicharos			
Jugo de naranja y manzana			
Lentejas			

ACOTACIONES

	Frutas y Verduras
	Carne, Sopas y semillas
	Cereales, huevo y lácteos
	Líquidos/Coloides

Tipo de alimentos en la EIN. Fuente: elaboración propia



Anexo 12



Cartel conmemorativo del 14 de febrero. Fuente: Trabajo de campo octubre 2015 – noviembre 2017

Anexo 13



Plan semanal de actividades para el desarrollo

Objetivo: que el niño centre su atención el tiempo suficiente acorde a su edad y características de desarrollo para realizar una tarea o actividad que le permita alcanzar un aprendizaje.
EJE: CONCENTRACION.

Día de la semana	Ambito de Experiencia a desarrollar				Estrategia utilizar: Juego de caja/Juego de baúl/Actividades lúdico educativas/Proyectos	Descripción de la actividad (Inicio, desarrollo y cierre)	Materiales Didácticos	Duración de la actividad
Lunes			X		Actividad lúdica grupal Juego de baúl (el turista)	I: les daré la bienvenida y les hablaré que hay animales que viven en el mar uno de ellos es el tiburón. D: Pintaremos tiburón. C: Les preguntare si les gusto la actividad.	-imágenes. -pintura	30 min
Martes			X		Actividad lúdica grupal Juego de baúl (el turista)	I: Les mostrare la imagen de un caballito de mar. D: realizaremos un collage de imágenes de un caballito de mar. C: Les daré un aplauso por el esfuerzo realizado.	-imagen. -cartulina.	25 min
Miércoles			X		Actividad lúdica grupal Juego de baúl (el turista)	I: Les diré que otro animal que se encuentra en el mar el cual es un delfin. D: pegaremos en su cuaderno imágenes de un delfin. C: Les daré un abrazo por su esfuerzo.	-imagen -pegamento. -libreta.	25 min
Jueves			X		Actividad lúdica individual Juego de baúl (el turista)	I: Les mostrare otro animal el cual es un pez . D: Pintaremos un pez. C: Les daré un aplauso por su esfuerzo.	-imágenes. -libreta. -tijeras. -pegamento.	45 min
Viernes			X		Actividad lúdica individual Juego de baúl (el turista)	I: Les enseñare una imagen de un animal del mar el cual es una medusa. D: Pintaremos una imagen de un medusa. C: Les felicitare por el esfuerzo y les daré una porra.	-imágenes. -Pegamento. -cuaderno. -colores.	30 min



Plan semanal de actividades para el desarrollo

Objetivo: Que el niño explore y comprenda su entorno.

EJE : exploración

NOTA: todos los días se llevara juego de caja

Día de la semana	Ambito de Experiencias desarrollar				Estrategias utilizar: Juego de caja/Juego de baúl/Actividades lúdico educativas/Proyectos	Descripción de la actividad (inicio ,desarrollo ,cierre)	Materiales Didácticos	Duración de la actividad
Lunes						Suspensión de labores (aniversario de la constitución mexicana)		
Martes	*				Actividad lúdica colectiva Juego de baúl Gimnasio	I: Al iniciar la clase otorgare a los pequeños diferente material como aros pelotas D: Realizando diferentes ejercicios ellos intentaran realizarlos. C: Preguntare si fue difícil la actividad	Pelotas Aros	20min
Miércoles	*				Actividad lúdica colectiva Juego de baúl gimnasio	I: Para iniciar la clase del día marcharemos al ritmo de una canción al patio estando ahí reuniré a los pequeños en círculo . D: mostrando algunos ejercicios de calentamiento ,ellos los realizaran de acuerdo a sus capacidades . C: Para terminar la clase nos quedaremos un poco mas en el patio a jugar con pelotas y aros .	Pelotas y aros	30 min
Jueves	*				Actividad lúdica individual Juego de baúl gimnasio	I: Loas pequeños serán reunidos en el patio de la escuela ahí explicare la actividad a realizar . D: Con ayuda de cajas de madera los pequeños subirán y bajaran de ella para fortalecer sus piernas y así aprendan a subir escaleras C: En área de los tapetes preguntare si les gusto la actividad	cajas de madera	20min
Viernes	*				Actividad lúdica Colectiva Juego de baúl gimnasio	I: Reuniendo a los pequeños mostrare que actividad se va a realizar el día de hoy . D: Con cajas de cartón simularemos un túnel ,los pequeños pasaran gateando . C: Daremos por terminada la clase con un fuerte aplauso y cantando la canción bravo, bravo	cajas de cartón	20min



Conocimiento y cuidado de sí mismo



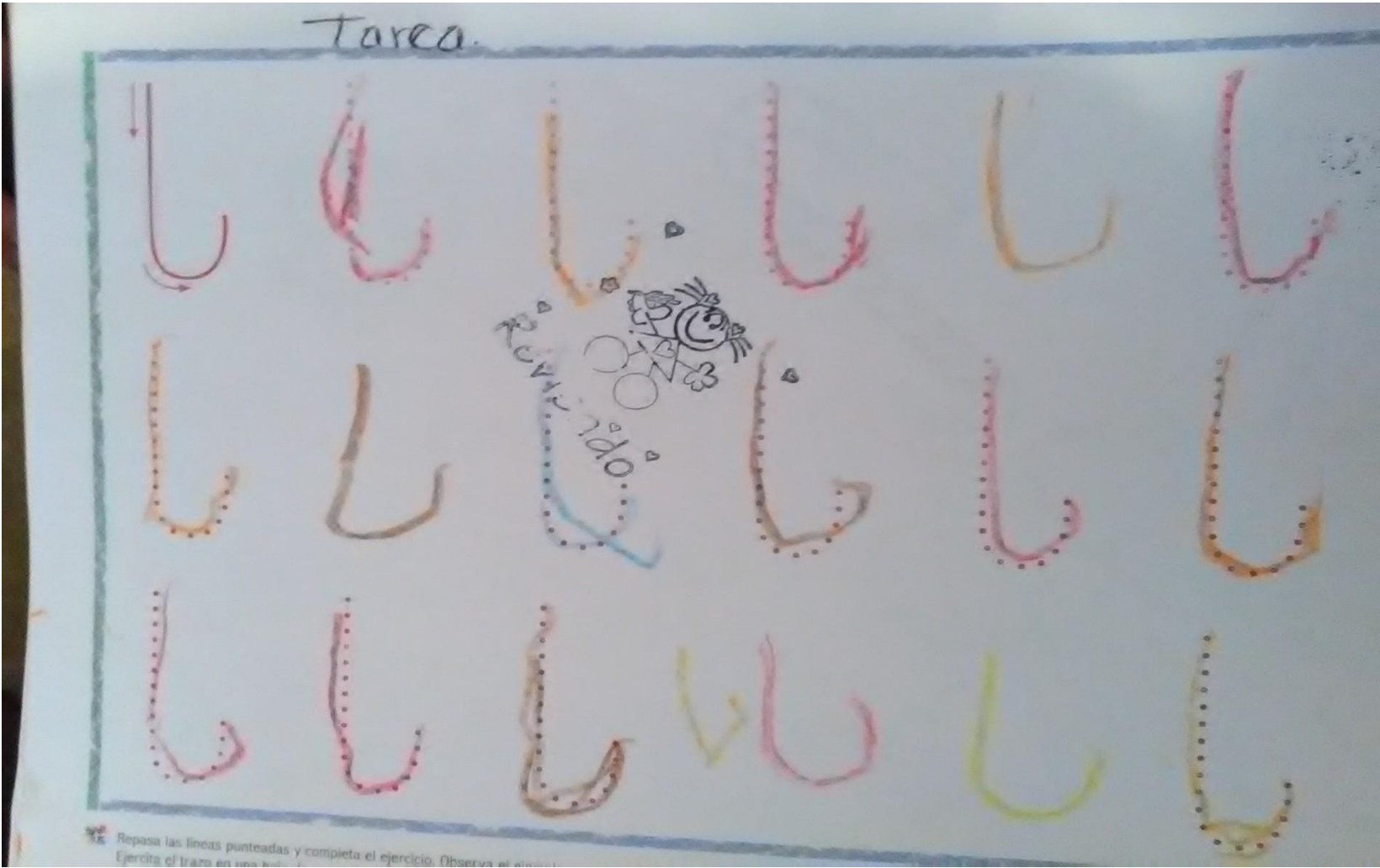
Interacción participativa con el entorno social

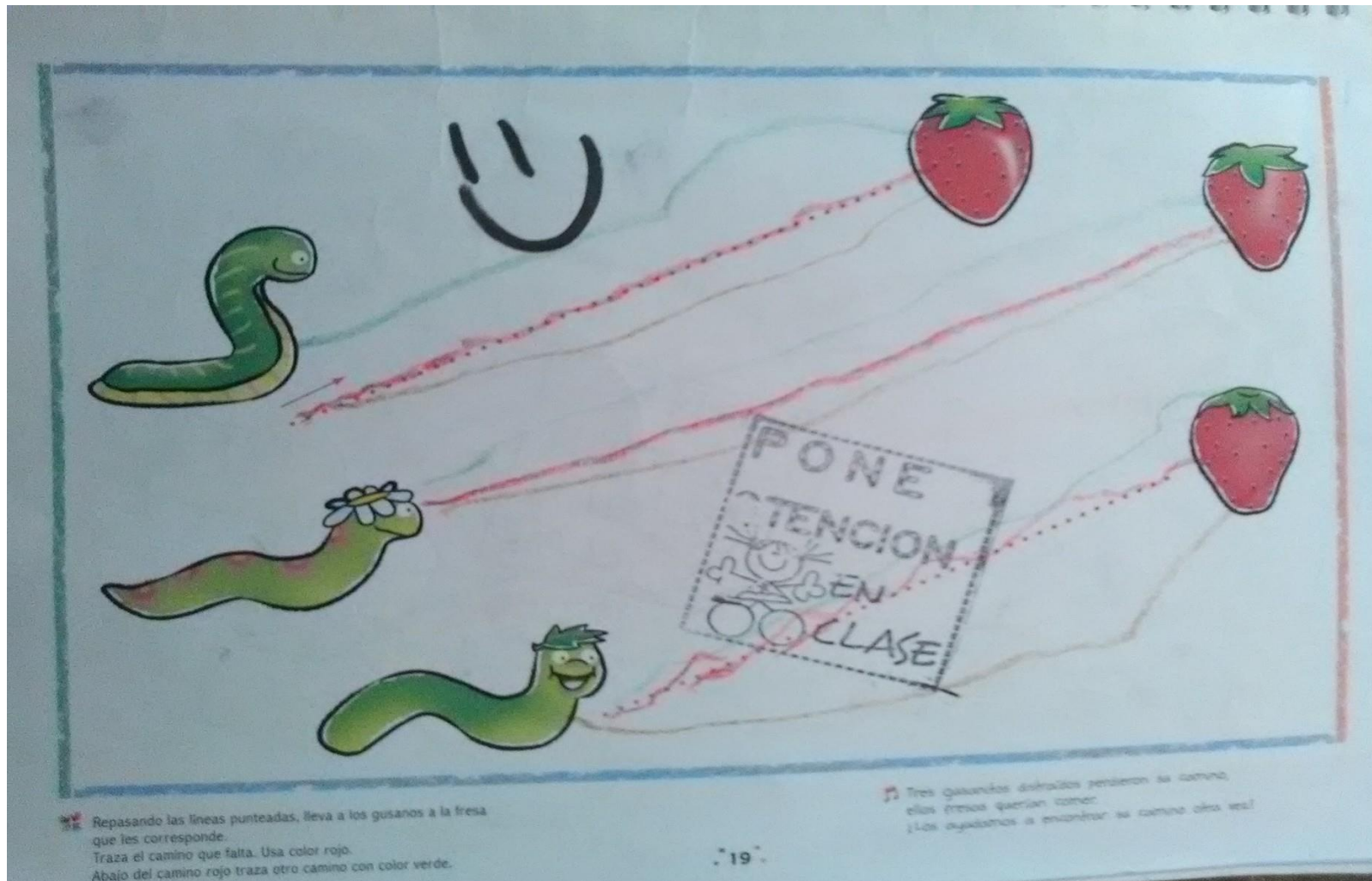


Interacción y cuidado del entorno físico



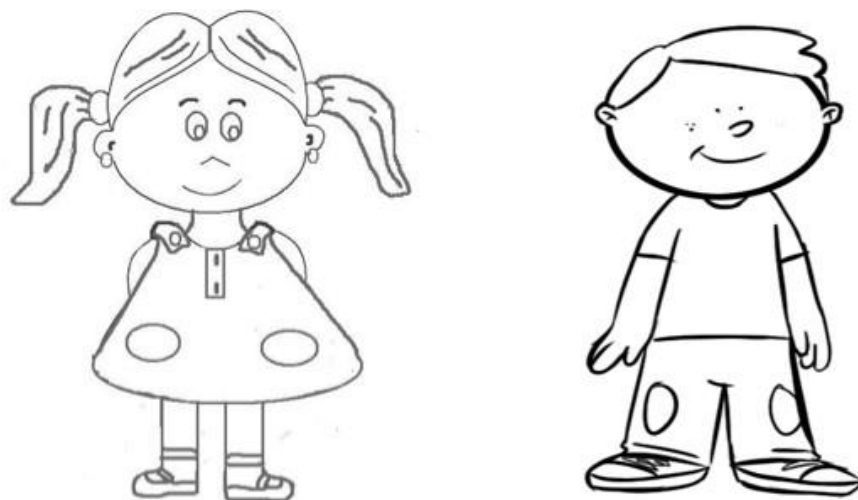
Pensamiento, lenguaje y creatividad





Calificaciones asignadas por parte del personal. Fuente: Trabajo de campo octubre 2015 – noviembre 2017

Anexo 15



Ilustraciones empleadas para ejemplificar las diferencias entre niño y niña. Fuente: Trabajo de campo octubre 2015 – noviembre 2017

Anexo 16



Cédula de evaluación del desarrollo infantil
Programa de Estancias Infantiles para Apoya a Madres Trabajadoras



Antigüedad del niño o niña en la estancia: - Menor a un mes: ()
- Mayor de 6 meses: ()

Folio: _____

Datos Generales de la Estancia Infantil					
Entidad Federativa:		Municipio		Fecha de visita	__/__/__
Nombre de la Responsable	<i>Nombre</i> <i>Apellido Paterno</i> <i>Apellido Materno</i>	Nombre de la Estancia Infantil		ID:	
Domicilio		Capacidad Instalada		Fecha de apertura	__/__/__

Datos Generales del niño o niña					
Nombre del niño o niña	<i>Nombre</i> <i>Apellido Paterno</i> <i>Apellido Materno</i>	Fecha de nacimiento	__/__/__	Fecha de ingreso a la Estancia	__/__/__
Lugar de nacimiento		Género		H ()	M ()
Nombre de la asistente a cargo	<i>Nombre</i> <i>Apellido Paterno</i> <i>Apellido Materno</i>	Antigüedad en la Estancia Infantil (en meses y/o años)		Meses _____	Años _____

Observaciones
En caso de no utilizar este espacio, deberá ser cancelado

Personal de la Estancia
Nombre y firma del personal que acompañó la evaluación

Supervisor SNDIF
Nombre y firma

Subdirector SNDIF
Nombre y firma

12 a 18 meses



conocimiento
y cuidado de
sí mismo

Capacidad	Sí lo hace	Lo hace a medias	No lo hace
Se arrastra, gatea			
Puede hincarse			
Se sostiene con apoyo			
Da los primeros pasos con ayuda			
Sostiene objetos con las manos			
Mueve la mano para decir adiós			
Sonríe ante su propia imagen en el espejo			
Le gusta tocar objetos, tirarlos, jugar con ellos			
Lanzar una pelota			
Se muestra selectivo con lo que come			
TOTAL			



Interacción
participativa
con el entorno
social

Capacidad	Sí lo hace	Lo hace a medias	No lo hace
Interactúa con las personas (p.e. sonríe)			
Cuando le dicen "no" se detiene			
Ríe con confianza			
Llora con confianza			
Conoce los nombres de sus compañeros			
Le muestra o le da un juguete a otro niño			
Hace gestos o intenta hablar con otro niño			
Juega con otros			
Se comunica con otros imitándose entre sí (p.e. golpean las cucharas contra las mesas durante la comida)			
Se comunica usando su cuerpo			
Imita lo que otras personas hacen (p.e. barrer, limpiar)			
TOTAL			



pensamiento
lenguaje y
creatividad

Capacidad	Sí lo hace	Lo hace a medias	No lo hace
Cuando le dicen "dame" ofrece lo que tiene en las manos			
Cuando le dicen "ten" extiende la mano			
Atiende con interés a la música			
Se mueve al ritmo de la música			
Muestra lo que desea a través de sus acciones (por ejemplo, señala lo que desea)			
Emite aproximadamente 20 palabras claras			
Se comunica con sonidos y acciones (p.e. señala y dice guagua, para decir que quiere agua)			
Sigue una mímica que le han enseñado para acompañar un verso o una canción			
TOTAL			



conocimiento y curiosidad

Capacidad	Si lo hace	Lo hace a medias	No lo hace
Corredandosititos			
Salta con ayuda en un solugar			
Pasa las pag'inas de un libro o revista identificando figuras			
Se pone algunropa solo			
Subey baja escalerasokt			
Exhibe con satisfaccin sus traba jos			
Lnici a contro l de esfinteres(controla esfinteres)			
Sube escaSeras attema nclo sus pies			
Camin a hacia atras			
Puede ma,nte-ner el equilibrio enun pie			
Avisa cuando quiere hacerde-l ba ii o			
TOTAL			



planificación, juego y creatividad

capacidad	Si lo hace	Lo hace a medias	No lo hace
Identifica y nombra lo que-ve en un dibujo o en una foto			
Canta canciones que se-sa.be de memoria			
Hace-hab la.r a sus muilecos y a los titeres de guante			
Une-palab ras pa.ra formar frases			
lmita trazos			
Construye frases comple-tas			
Cum pl e-6 r de-nes comp lejas			
Ut ifi za 900 pala.bras a.proxim adamente			
Hace pr egun tas			
Conoce su nom bre completo			
Oist ingue y nomb ra ni.i mer os (del 1 al 3)			
TOTAL			



Interacción y desarrollo del entorno físico

24 a 36 meses

Capacidad	Si lo hace	Lo hace a medias	No lo hace
Legusta e.)ll)orar objetos vertiendo, vaciando, abriendo o cerrando.			
Se sube a algo para alcanzar un objeto alto.			
Ensarta cuentas.			
Sabeque lasplantasy los animalessienten.			
Evitao int ent aMt ar que sus companeros lastimen plantas y/o animales.			
Sabeque el agua esimportante para la vida de personas animales y plantas.			
Construye estructuras firmesy altas usando mesas sillas y telas			
Construye poz,os ninelesy/ o puentes conbloque.su otros objetos.			
Buscay encuentra objetos.			
Identificay nom bra arri ba ..abajo.			
Identificay nom bra at l'aS-ad elante.			
Identificay nom bra aden t ro-,afuera.			
Identificay nom bra cer ca-lejos.			
TOTAL			



Interacción participativa con el entorno SOCIAL

Capacidad	Si lo hace	Lo hace a medias	No lo hace
Pide ayudacuandolo necesita			
Pide la palabra y habla con confianza			
Guarda las cosas en su lugar			
Identifica personas en fotos llamandolas por su nombre			
Legusta observa.r a otros ninCJSy copi ar lo que e ll os hacen			
Escucha con atenciOn lo que otros dicen			
Juega con otros			
Explica con paciencia sus puntos de Vista			
Juega a las escondidas y a veces busca ya Vec:es se esconde			
TOTAL			



conocimiento
y cuidado de
sí mismo

Capacidad	Sí lo hace	Lo hace a medias	No lo hace
Corre			
Patea la pelota con mayor perfección			
Puede pedalear un triciclo			
Se viste con ayuda			
Salta por encima de un obstáculo pequeño			
Ensarta aros en un poste desde una corta distancia			
Abrocha y desabrocha botones			
Comienza a querer vestirse solo			
Demuestra modales ("por favor", "gracias")			
Va al baño solo			
Camina de puntitas			
TOTAL			



interacción y
cuidado del
entorno físico

Capacidad	Sí lo hace	Lo hace a medias	No lo hace
Utiliza tijeras para cortar			
Menciona diferencias entre el día y la noche			
Une objetos iguales con una línea			
Puede dibujar círculos			
Forma series con objetos que van de grande a chico, de grueso a delgado, de alto a bajo, de oscuro a claro			
Con gis, traza caminos para luego seguirlos			
Identifica y nombra derecha-izquierda			
TOTAL			



interacción
participativa
con el entorno
social

Capacidad	Sí lo hace	Lo hace a medias	No lo hace
Se interesa por las artes y oficios de quienes lo rodean			
Respeto reglas del juego			
Espera turnos			
Se relaciona fácilmente con los adultos			
Comparte sus juguetes con mayor facilidad			
TOTAL			



pensamiento
lenguaje y
creatividad

Capacidad	Sí lo hace	Lo hace a medias	No lo hace
Recuerda lo que pasó el día anterior			
Relaciona dos figuras que se pertenecen una a la otra (por ejemplo llave y candado)			
Distingue y nombra mucho-poco, todo-nada, menos-más			
Construye torres con cubos			
Juega dígallo con mímica			
Distingue y nombra números (del 1 al 10)			
Repite números de tres dígitos			
Construye pueblos y ciudades			
Tiene palabras para defenderse ("no", "más", "mío", "sí")			
Muestra alegría cuando aprende nuevas palabras			
Realiza muchas preguntas la mayoría de ellas comienzan con "¿por qué?"			
Habla sobre las cosas que observa a su alrededor e inventa historias			
Juega con sus amigos imaginarios			
Dibuja caras con detalles (ojos, nariz, boca)			
TOTAL			

36-48 meses



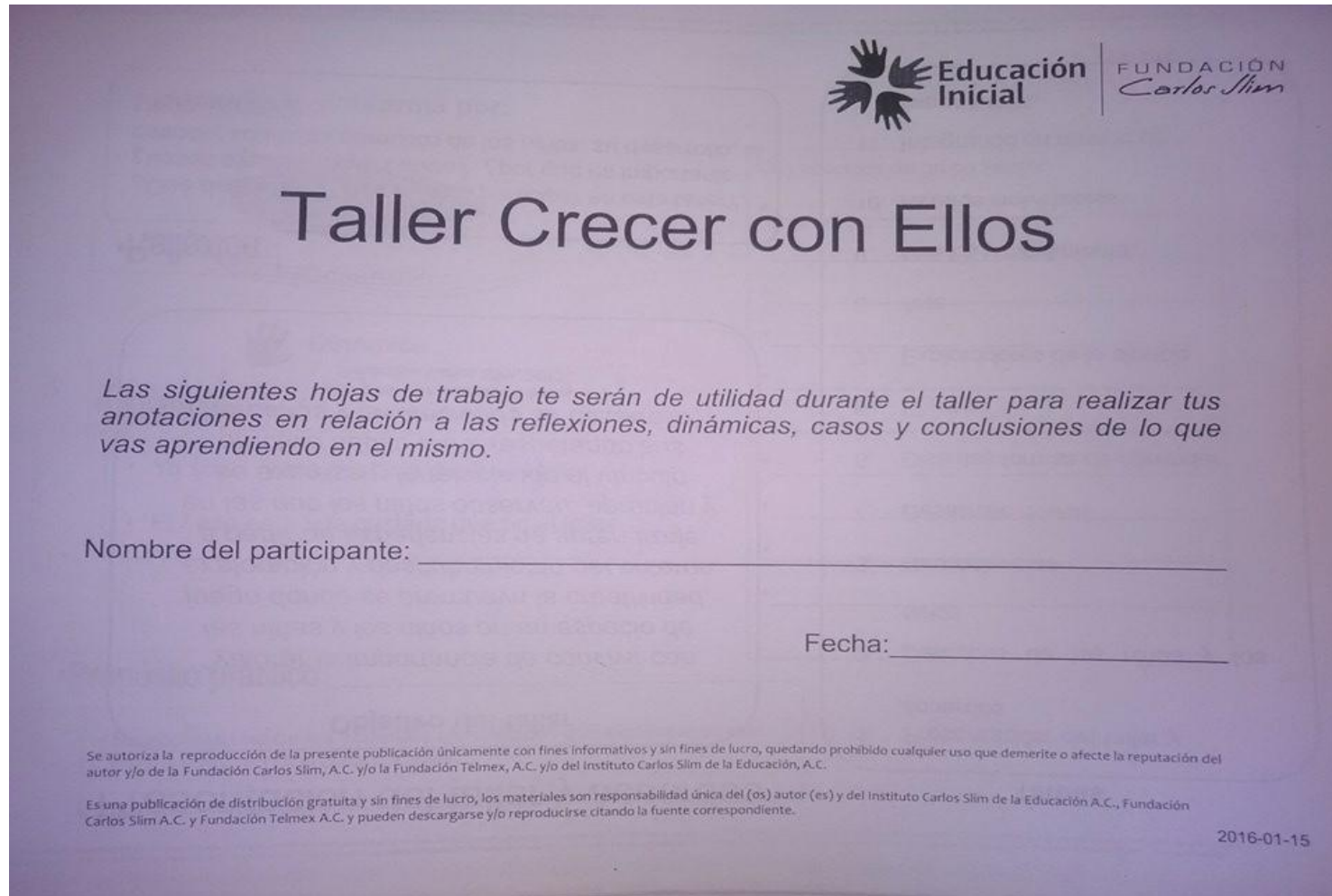


Proceso de construcción del modelo. Fuente: DIF-SEDESOL 2007b





Carteles del modelo de aprendizaje biopsicosocial elaborado por el personal. Fuente: Trabajo de campo octubre 2015 – noviembre 2017



Portada del manual "Taller Crecer con Ellos" Fuente: Trabajo de campo octubre 2015 – noviembre 2017

C
o
l
.
U
n
i
v
e
r
s
i
d
a
d
.
C
.
P
.
5
0
1
3
0
.
T
o
I
u
c
a
.
E
s
t
o
d
o
d
e
M
e
x
i
c
o
T
e
l
.
(
7
2
2
)
2
1
9
4
6
1
5
.
2
1
2
0
3
7
3